La educación primaria en la formación social mexicana de 1875 a 1970

Alejandro Martínez Jiménez

Colección Teoría y Análisis

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

el autor...

Alejandro Martínez Jiménez obtuvo la maestría en sociología del desarrollo por la Universidad de Colombia y el Doctorado en sociología por la FCPyS, UNAM.

Se desempeñó como investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM de 1968 a 1973. De 1975 hasta la fecha es profesor-investigador del Departamento de Relaciones Sociales de la UAM Xochimilco.

En 1996 publicó *La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965*; es autor de varios artículos sobre el tema educación y sociedad publicados en *Historia Mexicana* del Colegio de México, *Momento Económico* del IIEC, de la UNAM, *Anales y Relaciones* del Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco.

Imágenes de portada, fragmentos:
La patria,1962. Jorge González Camarena
Oh! Patria mía, 1963. Jesús de la Helguera.
Biblioteca del niño mexicano. 1900, José Guadalupe Posada. Heriberto Frías, Maucci Hnos. México.

La educación primaria
En la formación social mexicana
1875-1970

Esta publicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, fue dictaminada por pares académicos externos especialistas en el tema.

DR © 2011 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, colonia Villa Quietud
Coyoacán, 04960, México DF

Primera edición, diciembre de 1996
ISBN de la primera edición 970-654-021-0

Segunda edición corregida y aumentada, 29 de noviembre de 2011
ISNB 978-607-477-567-9
ISBN de la Colección Teoría y análisis 978-970-31-0929-6
Impreso en México / Printed in Mexico

La educación primaria
En la formación social mexicana
1875-1970

ALEJANDRO MARTÍNEZ JIMÉNEZ

Prólogo
Arturo Bonilla Sánchez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, Enrique Fernández Fassnacht
Secretaria general, Iris Santacruz Fabila

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO
Rector, Salvador Vega y León
Secretaria, Beatriz Araceli García Fernández

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Director, Jorge Alsina Valdés y Capote
Secretario académico, Carlos Alfonso Hernández Gómez
Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL
José Luis Cepeda Dovala (Presidente) / Ramón Alvarado Jiménez
Roberto Constantino Toto / Sofía de la Mora Campos
Arturo Gálvez Medrano / Fernando Sancén Contreras

COMITÉ EDITORIAL
Graciela Lechuga Solís (Presidenta)
Francisco Luciano Concheiro Bórquez / Anna María Fernández Poncela
Felipe Gálvez Cancino / Diego Lizarazo Arias
Yolanda Massieu Trigo / Jaime Sebastián Osorio Urbina
Alberto Isaac Pierdant Rodríguez / José Alberto Sánchez Martínez
Verónica Alvarado Tejeda

Asistencia editorial. Varinia Cortés Rodríguez
Diseño de portada: Irais Hernández Guereca

ÍNDICE

Prólogo a la primera edición de 1996 xv
Introducción a la primera edición de 1996 xxi
Introducción a la segunda edición de 2011 xxix

CAPÍTULO I
Los orígenes de la educación elemental oficial en México: de la Independencia a la República Restaurada

El problema 3
Las pugnas de la herencia colonial:
la estructura agraria y la educación 3
Los fundamentos ideológicos de la política
educativa estatal en el siglo XIX 6
La República Restaurada y
la "transformación mental" por la educación 10
La expansión escolar 13

CAPÍTULO II
La educación primaria en el Porfiriato

Las condiciones estructurales y su necesidad educativa 19
Las condiciones contradictorias del desenvolvimiento educativo 28
Política educativa 30
La escolaridad en el Porfiriato 47
Interpretación de la expansión escolar 49

CAPÍTULO III

La educación elemental y la Revolución Mexicana

El contexto del proceso educativo 61
La crítica al régimen agrario porfirista; las alternativas de cambio y la educación 63
La educación rudimentaria como antídoto de la Revolución 66
Gestación y desarrollo del movimiento armado y la educación 66
La proyección educativa del maderismo 69
La Casa del Obrero Mundial y la educación racionalista 72
Contrarrevolución, resurgimiento revolucionario y la educación básica 77
El porqué del movimiento campesino y la educación 79
Los obreros y el constitucionalismo ¿un desliz de los mundiales? 82
La Constitución del 17 87
El régimen carrancista contra el cambio de las circunstancias 88
La política educativa del retroceso 90

CAPÍTULO IV

En busca de una forma educativa para integrar a las masas populares al régimen de la Revolución (1921-1934)

Primera parte: reestructuración social o reconstrucción nacional y educación 95
Planteamiento del problema 95
Reconstrucción nacional y la educación 98
La formación de grandes organizaciones populares y su mediatización por el Estado 103
La formación del partido oficial 106
La oferta oficial de educación frente a la necesidad social de educación 107
La educación primaria durante el gobierno de Obregón 112
Antecedentes y opciones educativas populares: la escuela *racionalista, de la acción y proletaria* 130
El incremento de la escolaridad primaria (1921-1925) 135

Segunda parte: la educación primaria en el Callismo y el Maximato 141
Hacia la organización de un sistema nacional de educación 142
La política educativa de Casauranc y Sáenz 143
El acercamiento de la educación y la comunidad 147
Las misiones culturales: su acción social-comunal y
la preparación del magisterio 151
Barreras a la educación de las etnias: imposición
cultural e indigencia 153
Limitaciones y avances de la actividad educativa básica 159
La asamblea constituyente de la Escuela Nacional Mexicana:
un impulso a la constitución de la educación popular 162
La perspectiva educativa de Narciso Bassols 163
La escolaridad durante el Callismo y el Maximato 169
Una interpretación de la expansión escolar 173
A manera de conclusión 176

CAPÍTULO V

La transformación social cardenista y su necesidad educativa

Introducción 181
Antecedentes de la problemática educativa 182
¿Por dónde empezar el análisis para una adecuada
explicación de las relaciones educación-sociedad? 183
La gestación del cardenismo 185
La necesidad educativa para la transformación social 188
Hipótesis de trabajo 196
Primer momento: desconcierto en el lanzamiento
de la reforma educativa 197
Segundo momento: rencauzamiento educativo 202
Transformación económico-social
y reorientación educativa: relaciones recíprocas 207
Afianzamiento de la centralización educativa: reforma de 1939 224
La expansión escolar primaria. Crecimiento de la escolaridad 225

Interpretación de la expansión escolar 227
Conclusiones 230

CAPÍTULO VI

Educación primaria y sociedad: 1940-1965

Elementos para plantear las relaciones entre educación y sociedad 235
Estructuración productiva modernizante y educación 239
La industrialización sustitutva dependiente como condición de la oferta educativa oficial 245
La demanda social de educación de las mayorías en condiciones de vida en deterioro 252
El balance de los determinantes sociopolíticos del proceso educativo: oferta oficial y demanda social de educación 253
Oferta educativa oficial: determinante del proceso educativo 257
El proceso educativo 258
Política educativa alemanista 267
La problemática educativa en el nivel primario y el plan de once años (1959-1970) 270
Algunos elementos estadísticos para la interpretación de la escolaridad 289

CAPÍTULO VII

El "milagro mexicano", "Unidad nacional" corporativa y educación (1964-1970)

Introducción 293
Los momentos de la industrialización 296
Los movimientos sociales, régimen político y educación 311

Régimen político: correlación de las fuerzas,
Estado = hegemonía (educación) + dominación 313
La oferta de tipos y años de escolaridad corresponde
a los intereses e ideología de las clases dominantes 316
La retórica de la "Unidad nacional" como principio rector
de la oferta educativa oficial (tipos y años de educación) 317
La política educativa. El "Plan de once años: 1959-1970" 317
La dinámica cuantitativa del proceso educativo primario 331
Respecto del papel de la educación en la actividad productiva 339
A manera de conclusión 343

CONCLUSIONES

Síntesis conclusiva de la relación educación-sociedad
en México 349

ANEXO ESTADÍSTICO 359

ANEXO GRÁFICO 417

BIBLIOGRAFÍA 435

A la memoria de Pablo Latapí Sarre y Ernesto Meneses Morales por haber dedicado sus vidas al estudio e investigación de la educación mexicana.

A la memoria de:
mi mamá María del Carmen Jiménez Téllez,
de mis hermanos: Lilia, José y Raúl,
y, de mi sobrino Uzziel.

También, dedico este libro a
mi papá José Martínez García,
mi esposa Mercedes, a mis hijas Ana Lorena y Tatiana,
a mi yerno Alejandro, a mis nietos Mariano y Juan Pablo;
a mis hermanos Rafael, Ma De los Ángeles, Gil, Yolanda,
Fernando, David, María Magdalena y sus respectivas familias
y a mis querid@s amig@s de la UAM-Xochimilco

Prólogo a la primera edición de 1996

a obra que se puso en mis manos es fruto de una investigación de largo liento y de enormes exigencias en su tratamiento. Prologar una obra de este lcance y naturaleza no sólo es un honor, sino un privilegio. Su autor, nos hace ivir no sólo las enormes dificultades por la que ha atravesado el país. Nos ecuerda algunas realistas, otras falsas ilusiones, y junto a aciertos también raves errores de aquellos que estuvieron al frente de la conducción política e México, o especialmente de la educación primaria de los mexicanos.

Tal vez la apreciación sea muy personal y subjetiva, pero pese a críticas ondiciones en las que ha vivido el país, nos deja una esperanza, una confianza, nte lo que parecieran problemas irremontables, la nación podrá superarlos on muchas dificultades; en esta difícil década de 1990, México atraviesa uevamente por una de las etapas más conflictivas e inciertas, derivadas de na de las crisis más severas no vistas en México desde hace unos 70 años.

Como en todo estudio de amplios vuelos, como el presente, el investigador ersigue el fin de darle un tratamiento de carácter totalizante y globalizador, uestión que es de suma relevancia ante la tendencia de realizar estudios de n alto grado de especialización, sobre tópicos muy específicos, lo cual en sí ismo no es negativo, sino por el contrario, altamente positivo y necesario. ero también es muy conveniente que haya investigadores que levanten la ira, que aspiren a ver el bosque, para poder explicar hechos sociales de gran nvergadura. Este es el caso de la presente obra, la cual no se hubiera llevado cabo, con el detenimiento que se logra, sin en el antecedente de un gran onjunto de estudios muy específicos, que sirven al autor para avanzar en este po de conocimiento totalizante y globalizador.

Con el objeto de abordar tan magna tarea, el propio autor lo señala en su introducción, se propuso desarrollar la obra recurriendo a toda una serie de elementos de carácter teórico que le permitiera analizar el periodo histórico que abarca de 1875 a 1965, los que utiliza a veces implícita o explícitamente en aspectos como los siguientes: el papel que se le asigna a la educación en la sociedad moderna, la capitalista. La función que a su vez desempeña la formación social mexicana como parte subdesarrollada y subordinada –a partir de la división internacional del trabajo– de una de las dos caras que históricamente presenta el modo de producción capitalista y la influencia que éste ejerce en el delineamiento del sistema de educación. Por supuesto, también se estudian los efectos que el propio sistema de educación tiene, pese a su menor alcance e influencia sobre el conjunto social.

El periodo que cubre esta vasta obra tiene varias condicionantes históricas que es importante destacar. En primer lugar había concluido la lucha no sólo por la Independencia de México, sino también los interminables, aparentemente, conflictos que sufrió el país por las disputas intestinas de facciones deseosas de instaurar su hegemonía y visión del país que deseaban: liberales y conservadores. En segundo lugar ya habían concluido las invasiones extranjeras que pusieron en grave predicamento la integridad territorial de la nación. En tercer lugar se había logrado que el Estado asumiera legalmente el inicio de la histórica tarea de generalizar para toda la población y para todo el territorio nacional la enseñanza laica, eliminando en buena medida al clero de la tarea educativa.

El reto al que se enfrentarían las autoridades políticas y educativas en el periodo 1875-1965 era enorme, pues sólo una pequeña porción de la población escolarizable estaba siendo atendida en las décadas previas, ya que los escasos recursos disponibles se distraían en gastos generados por los conflictos entre los propios mexicanos, por la anemia crónica de las finanzas públicas y por el alto costo de las invasiones extranjeras. Pero el enorme reto se acrecienta todavía más si tomamos en cuenta que entre 1875 y 1965, la población mexicana se incrementó en gran magnitud. En efecto, en1877 se calculaba, *grosso modo,* que México tenía una población de 9.5 millones, en cambio, para 1965 la población se estimaba en unas 40.9 millones de personas. El número de niños que asistían a la escuela primaria, según datos

atendidos en educación primaria eran 7.4 millones. Si bien es cierto que hay muchas cosas criticables desde el ángulo de la calidad de la enseñanza, lo alcanzado requirió de un esfuerzo ciclópeo.

El otro gran reto que se establecieron dirigentes políticos y autoridades educativas fueran de una u otra posición política o ideológica consistió en la contribución de la cohesión nacional al considerar a la educación elemental un pilar básico para la consolidación de la nacionalidad. Ese reto que estuvo presente en el periodo de estudio también se ha alcanzado, aunque, debo advertirlo, en las próximas décadas del siglo xxi no está exento el país de procesos desintegradores tanto culturales como territoriales. Cierto es que la consolidación de la nación mexicana, con frecuencia, se ha llevado a efecto a costa de una absurda información de la enseñanza y a menudo haciendo caso omiso de la singularidades etnológicas, económicas, sociales y regionales, que conformaban al país. Peor aún, favoreciendo a las urbes en detrimento de la educación del agro mexicano.

El afianzamiento logrado de la nacionalidad de los mexicanos, sin embargo, se topa no sólo con límites impuestos al sistema educativo, sino al país en su conjunto: estar subordinado comercial, financiera y tecnológicamente, a los países de alto desarrollo, en especial a Estados Unidos es uno de estos obstáculos. Todavía en este aspecto no se ha querido otorgar a la educación su papel emancipador y su alto valor estratégico, máxime si se toma en cuenta que el desarrollo educativo de la población es el principal recurso y activo que puede tener una nación.

El estudio versa sobre la educación primaria, urbana y rural, en el que se analiza un periodo de casi cien años, lo cual de suyo es una época bastante grande, a la que se debe agregar una introspección histórica: desde que México surge como país políticamente independiente de España, hasta el momento en que se inicia la larga época de la dictadura de Porfirio Díaz, para dar lugar a un tratamiento sistemático que abarca desde esa dictadura hasta 1965.

Para abordar este largo periodo, el autor se propone analizar los cambios lentos y bruscos que el sistema educativo experimenta, principalmente derivados de los cambios económicos, sociales y políticos que internamente sufre el país, ya sea provocados por grandes convulsiones sociales, o por otros

namentales, o incluso, la influencia que durante un periodo eventualmente ejerció tal o cual gran educador.

Con los elementos señalados anteriormente, el análisis que como tarea se impuso el autor, se torna más complejo en la medida en que también se imbrican otros cambios procedentes de las influencias del momento, ya fueran filosóficas, teóricas, pedagógicas, o de otra naturaleza, por ejemplo, como las doctrinas políticas, influencias que tuvieron sus múltiples efectos ya fuera entre los mismos docentes, o entre ellos y las autoridades y por supuesto y por último sobre los propios educandos.

De esta manera el autor estudia la evolución de la enseñanza primaria en el Porfiriato, los negativos cambios que sufrió en el carrancismo, la influencia del vasconcelismo, la resistencia del alto clero político en la década de 1920, ante el avance del sistema de enseñanza gubernamental, la influencia de Narciso Bassols, el cardenismo y la trascendencia que tuvo esta etapa para el sistema educativo, a consecuencia de los grandes cambios que Lázaro Cárdenas imprimió a su sexenio, con la gran distribución de tierras a los peones y la expropiación petrolera, entre otros, lo que produjo grandes cambios en el conjunto del cuerpo social del país, o como los ajustes al sistema educativo elemental, derivados de la industrialización de 1940 a 1965.

Con todos estos elementos el autor aborda la temática que le preocupa, en una forma tal que su tratamiento es sólido, profundo y consistente. Seguramente se trata de la obra de mayor alcance y madurez que el investigador ha realizado en su vida académica hasta el presente, las que seguramente le ha llevado algunos años de meditación, esfuerzo, multiplicidad en el intercambio de opiniones, de variadas lecturas, no constreñidas exclusivamente al rango de lo educativo, las que constituyen parte importante de la bibliografía, sino que además, se observa que integró otros instrumentos y análisis que han aportado otras ciencias sociales.

De este modo se puede observar que la obra que comentamos está apoyada en una muy amplia bibliografía. Por lo anterior se puede concluir, que, el autor realiza un tratamiento serio, responsable y de profundización.

El otro gran aspecto que en lo personal me llamó mucho la atención, se relaciona con el gran apéndice estadístico que sin duda constituye un pilar

ocurren a todo el sistema de enseñanza primaria a lo largo del periodo de estudio de 90 años.

Por último se debe decir que el estudio está bien escrito y por ello, su lectura se facilita a lo largo de sus muchas páginas, sin desmerecer la seriedad y la profundidad del trabajo, ello se debe a la claridad y sencillez de la expresión literaria propia del autor y que sólo con los años de práctica se adquiere. De este modo y pese a lo complejo es fácil entender los problemas de la educación elemental de México, en donde a lo largo de la obra se entrecruzan elementos de distinta índole, desde los planteamientos de carácter teórico-histórico, los sociológicos o los políticos, pasando por la no fácil pero obligada presentación de cifras en el análisis, junto a los personajes de la educación o la política ya sea de los grandes o menores avatares que han hecho fascinante la vida social de nuestro país.

Arturo Bonilla Sánchez
Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM
Ciudad Universitaria, diciembre de 1996

Introducción a la primera edición de 1996

El presente trabajo es un estudio sobre la educación primaria en México y su papel en la sociedad, en los distintos periodos históricos comprendidos entre 1875 y 1965. Como toda investigación, ésta tiene sus antecedentes. La iniciamos, hace años a instancias del doctor Pablo González Casanova, entonces director del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El estructural-funcionalismo nos introdujo al estudio y comprensión del campo educativo. Inicialmente utilizamos este enfoque teórico metodológico para explicarnos la relación educación-sociedad, punto central de nuestro estudio. Pero, a la postre, ese enfoque en su aplicación al estudio de la problemática real resultó inadecuado. Y no podía ser de otra manera. Esta corriente excluye el análisis del conflicto y cambio social histórico, y mal puede explicar la relación cambiante educación-sociedad. Dicha omisión afectó precisamente el análisis y explicación de los procesos educativos concretos, sobre todo, de los periodos de intensas luchas de clases y transformaciones sociales como son la Revolución y el Cardenismo, en que la educación cobró un significado muy peculiar.

Tales escollos nos impusieron la búsqueda de un enfoque más apropiado. Desafortunadamente con el cambio y ajuste del lente teórico, las sucesivas versiones reestructuradas, cual ejercicio de ensayo y error, resultaron fallidas, con un costo enorme. Acaso, para justificarnos valga decir que esa indagación nos permitió aquilatar la gran dificultad de enfrentar lo desconocido, para hallar un acceso. Pretendemos haberlo logrado. Pero eso lo juzgará el lector.

Lo anterior justificó un extenso planteamiento teórico que desplegamos

cipales temáticas, conceptos y tesis de nuestro estudio. Por falta de espacio no lo incluimos[1] pero, se resume como sigue: 1) empezamos por caracterizar los rasgos esenciales de la formación social capitalista, incluida la educación; 2) en seguida planteamos y definimos nuestra problemática educativa, siguiendo sus modalidades en los tramos históricos y lógicos más importantes del régimen en cuestión, hasta dar con la conformación polarizada del capitalismo actual; 3) luego comparamos la problemática entre el polo industrializado y el subdesarrollado, y descubrimos diferencias que condicionan lo educativo de manera contrastante, 4) en seguida advertimos que la relación educación-Estado es central para entender la diferencia en la dinámica y papel de lo educativo entre dichos polos, y 5) por último, con base en los elementos obtenidos, asumimos que la formación social mexicana, como elemento del subdesarrollo, experimenta idénticas características generales, si bien, matizadas por las múltiples particularidades de cada periodo histórico analizado. Tal fue el desarrollo teórico-metodológico para enfrentar la realidad concreta. Pero, veamos más detenidamente cada punto.

1. Ese camino nos llevó a plantear las diferencias relevantes, la particularidad e importancia clave de la educación en el régimen capitalista. Su interrelación orgánica y dialéctica con el proceso de producción así lo ponen de manifiesto. De un lado, la educación es condicionada por el proceso de producción y/o de trabajo, y, de otro, la educación al contribuir a reproducir la fuerza de trabajo formándola y calificándola, influye en la misma producción.

Como variable dependiente, la enseñanza es determinada en su contenido y forma educacional por la producción en un doble sentido: *a*) como proceso de producción y/o de trabajo en general (la relación hombre-naturaleza da cuenta del grado de desarrollo alcanzado), determina los conocimientos de las ciencias naturales y habilidades técnico-productivas que la escuela debe transmitir, y *b*) como relación social de producción capitalista, o sea, como forma específica de obtención de la plusvalía, prefija los contenidos cívico-morales, normas y hábitos que deben inculcarse para formar al ciudadano -productor, es decir, al trabajador libre, elemento del Estado.

Como variable "independiente", la educación en cuanto forma y califica a las nuevas generaciones, contribuye a reproducir, al potenciar, la fuerza de trabajo. Debido a su nuevo contenido educativo, la fuerza de trabajo, si bien, produce mercancías en general, en esta nueva etapa le está dado incidir en el desarrollo de las fuerzas productivas. A su vez, la aplicación de la ciencia y la técnica para elevar la productividad, dependen de la calificación del trabajo vivo, y por ende de la acción educacional, como fuerza productiva primigenia. El trabajo vivo no sólo revive y conserva las fuerzas productivas físicas, también las desenvuelve. Este papel dependerá, entre otros factores, de la especificidad de las relaciones sociales de producción, resumidas por la división social del trabajo imperante.

2. La relación educación-producción en el proceso capitalista pasa por varios momentos históricos; se afianza y consolida a partir de la gran industria. Cabe subrayar que la educación al quedar engranada al eje de la producción, es atravesada por sus mismas contradicciones. Por ejemplo, si la educación burguesa logra integrar la enseñanza del hombre en cuanto trabajador y ciudadano, tiene como resultado contribuir a la explotación del trabajo calificado de manera más eficiente y sofisticada. Si la división técnica del trabajo imperante fija como requerimiento la calificación diferenciada del trabajo para asegurar la plusvalía absoluta y relativa, la división social desvaloriza y enajena conocimientos y habilidades al obrero, dejándolo en lo posible indefenso ante el capital.

En fin, desenvolvimiento y trascendencia de la educación en el régimen capitalista es ante todo un avance técnico-material, un logro de la sociedad de mercado, sin embargo, no deja de funcionar como un medio que contribuye a la explotación refinada de la fuerza de trabajo.

3. El desarrollo del capitalismo se realiza de manera heterogénea y desigual. Su conformación mundial polarizada así lo corrobora: de una parte, el subconjunto industrializado, central y hegemónico; de otra, el subdesarrollado, periférico y dependiente. Lo relevante del planteamiento es que, a nuestro modo de ver, ese contrastante desarrollo condiciona y determina la desigualdad educativa, no sólo cuantitativa, sino cualitativamente diferentes. Esto lo confirman, sus distintos papeles socioeconómicos y sus efectos en uno y otro campo.

En el polo desarrollado dicha concatenación es recíproca y dialéctica:

Como variable "independiente", la educación en cuanto forma y califica a las nuevas generaciones, contribuye a reproducir, al potenciar, la fuerza de trabajo. Debido a su nuevo contenido educativo, la fuerza de trabajo, si bien, produce mercancías en general, en esta nueva etapa le está dado incidir en el desarrollo de las fuerzas productivas. A su vez, la aplicación de la ciencia y la técnica para elevar la productividad, dependen de la calificación del trabajo vivo, y por ende de la acción educacional, como fuerza productiva primigenia. El trabajo vivo no sólo revive y conserva las fuerzas productivas físicas, también las desenvuelve. Este papel dependerá, entre otros factores, de la especificidad de las relaciones sociales de producción, resumidas por la división social del trabajo imperante.

2. La relación educación-producción en el proceso capitalista pasa por varios momentos históricos; se afianza y consolida a partir de la gran industria. Cabe subrayar que la educación al quedar engranada al eje de la producción, es atravesada por sus mismas contradicciones. Por ejemplo, si la educación burguesa logra integrar la enseñanza del hombre en cuanto trabajador y ciudadano, tiene como resultado contribuir a la explotación del trabajo calificado de manera más eficiente y sofisticada. Si la división técnica del trabajo imperante fija como requerimiento la calificación diferenciada del trabajo para asegurar la plusvalía absoluta y relativa, la división social desvaloriza y enajena conocimientos y habilidades al obrero, dejándolo en lo posible indefenso ante el capital.

En fin, desenvolvimiento y trascendencia de la educación en el régimen capitalista es ante todo un avance técnico-material, un logro de la sociedad de mercado, sin embargo, no deja de funcionar como un medio que contribuye a la explotación refinada de la fuerza de trabajo.

3. El desarrollo del capitalismo se realiza de manera heterogénea y desigual. Su conformación mundial polarizada así lo corrobora: de una parte, el subconjunto industrializado, central y hegemónico; de otra, el subdesarrollado, periférico y dependiente. Lo relevante del planteamiento es que, a nuestro modo de ver, ese contrastante desarrollo condiciona y determina la desigualdad educativa, no sólo cuantitativa, sino cualitativamente diferentes. Esto lo confirman, sus distintos papeles socioeconómicos y sus efectos en uno y otro campo.

En el polo desarrollado dicha concatenación es recíproca y dialéctica:

4. ¿Qué consecuencias se desprenden del contraste de la relación educación-fuerzas productivas entre el Estado capitalista central y el periférico en su estrategia hegemónica y educativa?

En el capitalismo avanzado, la necesidad de desarrollo vertiginoso de las fuerzas productivas concentradas rebasa las capacidades de los capitales individuales de promoverlo, por lo que en el Estado recae la función de garantizar la reproducción de las condiciones materiales, sociales, culturales y educativas de la producción capitalista. En el capitalismo desarrollado la hegemonía del capital sobre la sociedad se genera a partir del prestigio, del éxito e influencia que logra en el mundo de la producción (la plusvalía extraordinaria), y se consolida en los planos político-ideológicos; y con base en ello, la clase capitalista presenta y promueve sus intereses particulares como intereses generales hegemónicos, nacionales e internacionales.

En el subdesarrollo hemos visto que la ruptura interna entre educación-fuerzas productivas es patente al quedar su estructura económica enlazada, en forma subordinada, al desarrollo científico-tecnológico de los centros capitalistas desarrollados. Las consecuencias de este rompimiento de la cadena productiva endógena, tienen un efecto multiplicador negativo en toda la formación social subdesarrollada. Así, por ejemplo, la educación no funciona prioritariamente como fuente original para el desarrollo de las fuerzas productivas, para empezar, ni del trabajo; las burguesías locales no se desempeñan como protagonistas transformadores de la producción y de las condiciones materiales y sociales de la misma. Las reformas económicas, intelectuales y morales que emprenden los gobiernos, no tienen el impacto pretendido porque no son plenas, ni orgánicas, y porque dejan de lado la capacidad productiva y creativa del trabajo y su formación y calificación, etcétera. Todo ello va en detrimento de su prestigio, su papel protagónico, hegemónico en la conformación de un bloque histórico nacional-popular.[4]

5. Nos vimos obligados a emprender esta travesía exploratoria con la pretensión de aclararnos la especificidad de las relaciones educación-sociedad en el subdesarrollo; esto como condición necesaria para encuadrar el análisis concreto de esa misma relación en distintos momentos históricos de la formación social mexicana, objeto de nuestra investigación.

e requieren para reproducir esa relación de subordinación científico-tecnológica

El análisis concreto de la educación en México muestra el desempeño propio del subdesarrollo, al llevar a cabo de manera peculiar ese papel pasivo y adaptativo a la modernización trasplantada del exterior. Pero, en ocasiones, ni siquiera se logra esa meta educativa mínima; el último periodo analizado así lo revela.

Además, el subdesarrollo, producto de las desigualdades y contradicciones, no es una condición natural, ni perenne, sino mutable y superable. El análisis también muestra los intentos nacionalistas y populares –la Revolución y el Cardenismo– por liberarse de esa condición subordinada, de ese bloqueo a sus fuerzas productivas, al trabajo y a la educación. Así vemos cómo la tan traída y llevada "excelencia académica", y la tan buscada "educación de calidad" son producto y condición de la sociedad que pretende un desarrollo modernizador.

¿Cómo procedimos al análisis de la relación educación-sociedad? Delimitamos cada periodo histórico; lo analizamos y reconstruimos teóricamente destacando sus rasgos determinantes. Así, dada la forma y dinámica económico-social y política de cada etapa, examinamos y tratamos de explicar el proceso educativo y su producto (tipos y años de escolaridad procesada). Para el estudio del proceso educativo dimos el peso indispensable tanto al análisis cuantitativo como al cualitativo. Son dos elementos siempre proporcionales. Con base en ello y en lo posible, examinamos la influencia educativa en la sociedad misma.

En cuestiones de método, la educación como variable dependiente es resultado de dos fuerzas correlacionadas: la oferta educativa oficial (política educativa), y la demanda social de educación (condiciones, necesidades y aspiraciones educativas de los grandes grupos sociales). A diferencia de quienes asumen la correlación de fuerzas como dada y no explican sus condiciones e impulsos determinantes, entendemos que ésta traduce el balance entre las clases fundamentales, entre gobernantes y gobernados, y como tal tratan de imponer "su" respectivo peso y orientación, si bien mediados y decantados, en todo el engranaje del proceso educativo concreto. Analizado y conocido de esta manera el proceso educativo nos permitió establecer sus interinfluencias con las principales esferas de la sociedad, las relaciones sociales de producción y las fuerzas productivas respectivas.

Con base en lo anterior, el capítulo I trata sobre los orígenes y conformación del sistema educativo primario a raíz de la Independencia a la República Restaurada, el II, aborda la educación primaria en el Porfiriato; el III, la educación y la Revolución; el IV, la educación posrevolucionaria, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública hasta el Maximato; el V analiza la educación "socialista" en la transformación cardenista, y el VI, la educación en el periodo de 1940 a 1965. El Anexo comprende un tratamiento estadístico y gráfico de los principales indicadores educativos, a nivel del promedio nacional.

Por supuesto que el presente documento tiene sus raíces y es un producto de colaboraciones y apoyos. Mis profesores Luis Ratinoff, Jorge Grafiaren y Orlando Fals Borda (†) me iniciaron en el laberinto del análisis educativo. Al iniciarlo en la UNAM varias personas contribuyeron a recolectar información. En el posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, al presentar la investigación como tesis, recibí diversas recomendaciones y apoyos. En el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM me asesoraron y guiaron, los profesores Sergio de la Peña (†), Víctor Manuel Durand Ponte, Enrique Contreras Suárez, Sergio Ramos Galicia. El profesor Fernando Holguín Quiñones (†) revisó y comentó la parte cuantitativa. Esto me valió posteriormente que él, en su calidad de jefe del Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco, me rescatara del desempleo impuesto. A su noble acción ¡por fin! respondo con esta investigación y mi infinito agradecimiento. Directamente en el área de investigación Educación, Cultura y Procesos Sociales, de dicha institución, fueron discutidos varios capítulos, y recibí valiosos comentarios, y críticas de mis colegas: Margarita Castellanos quien revisó con diligencia la mayoría de éstos, y Jorge Munguía, Javier Ortiz, Guillermo Villaseñor, Alberto Padilla, José Manuel Juárez, Hugo Sáez, John Holloway y Rubelia Alzate que leyeron uno que otro; a ellos mi reconocimiento; también agradezco el apoyo que me brindó el centro de cómputo y directamente a Hilario Anguiano. A los profesores Enrique González Ruiz y Emilio de la Fuente, del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, conductores incansables del foro nacional "Estado, crisis y educación" quienes me dieron la oportunidad de exponer mis avances de investigación. Finalmente, con el apoyo decidido, desinteresado y profesional del jefe del Departamento de Relaciones Sociales,

último esfuerzo y así entregar el presente estudio. Mi reconocimiento al doctor Arturo Bonilla Sánchez del IIEC-UNAM, doctores Ernesto Meneses (†) y Carlos Muñoz Izquierdo de la Universidad Iberoamericana, al doctor Pablo Latapí (†) del CESU-UNAM y al doctor Sergio de la Peña (†) del IIS-UNAM quienes leyeron y comentaron el texto final. Varias personas de las instituciones mencionadas contribuyeron a mecanografiar y capturar los innumerables informes y los molestos cuadros estadísticos, a ellos también, gracias.

Introducción a la segunda edición de 2011

En el último capítulo de la primera edición (1996) de este trabajo, analizamos los nexos educación-sociedad durante 1940-1964; en particular, reconstruimos la expansión de la educación primaria, sus objetivos y orientación relacionada con los periodos de arranque y pujante crecimiento industrial, meta que el Estado se propuso lograr "a cualquier costo", mediante la consolidación del régimen político corporativo y la ideología de la "unidad nacional". Pero, ese capítulo quedó trunco e indefinido, puesto que dicha tendencia histórica, ganada por los sucesos del Movimiento estudiantil de 1968, culmina alrededor de 1970 y luego tiende a declinar. La presente versión trata de corregir ese vacío histórico y de interpretación teórica al incorporarle el análisis del sexenio 1964-1970, pues entonces se despliegan los principales problemas del tramo histórico en cuestión permitiéndonos una mejor explicación como totalidad espacio-temporal. En particular, nos muestra que, precisamente, bajo la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial, se gesta y expande la industrialización dependiente y subsidiada; y consecuente con ello, al esfumarse esa condición coyuntural, las contradicciones se agudizan, especialmente en 1958 y 1959; y toca al movimiento estudiantil y su trágico fin, expresarlas y empujarlas, cual gota que derrama el bazo, ingresando la formación social en una larga crisis, lenta e irreversible.

Pero qué papel(es) cardinal(es) desempeña la educación en la sociedad. El enfoque clásico sociológico, en una de sus mejores expresiones, plantea el análisis de la educación como "condición, causa o efecto del cambio social" (Cloud,1959). *Sin embargo, el cambio se asume desde la particular visión del "desarrollo" del capitalismo central; pero deja en la penumbra la particularidad*

el "cambio social" difícilmente tiene el *significado de desarrollo, y de* "fina progresivo"; y aunque es cierto que la producción industrial cobró un impulsivo lanzamiento y elevado crecimiento –que no desarrollo– durante 1940-1970, luego entra en crisis, y, lo peor es que al no advertirse que la educación puede desempeñarse cual fuerza productiva primigenia, se deja al país sin alternativas viables, de lo que es capaz de emprender y realizar. Desde la perspectiva de nuestra realidad social, planteamos que *la educación se desempeña, en general, como condición, causa y efecto del subdesarrollo y de la condición dependiente;* y en particular, que la educación en el *proceso industrial dependiente, subsidiado y su régimen de "unidad nacional" es ajustada a esa realidad para contribuir a reproducirla y tiene poco margen de maniobra para desempeñarse activamente para un futuro promisorio.*

Agradezco a todos los que de una u otra manera me han brindado su apoyo y estimulado para que este trabajo nuevamente salga a la luz "corregido y aumentado"; en particular al doctor Alberto Padilla Arias, director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, su constante apremio y diálogo en torno a la cuestión educativa, lo mismo que a la profesora Adriana García Gutiérrez, jefa del Área de Investigación Educación y Procesos Sociales; al doctor Javier Ortiz Cárdenas, entonces, jefe del Departamento de Relaciones Sociales, por facilitarme tomar el sabático para avanzar en esta investigación. Agradezco a Tatiana Martínez Gaitán su colaboración en varios momentos de la investigación de esta nueva versión. Mi reconocimiento a Miguel Ángel Hinojosa Carranza por su profesionalismo.

CAPÍTULO I

Los orígenes de la educación elemental oficial en México de la Independencia a la República Restaurada

El problema

¿Cuál es la importancia y significación que adquiere la educación en el primer tramo histórico de conformación nacional?, ¿qué papel educativo requiere este proceso, cuál se le asigna, cómo se desempeña?

Ante todo necesitamos contextualizar el proceso de constitución social del Estado-nación, como unidad histórico-social diferenciada, a fin de fundamentar la razón de ser y de nacer de la educación pública en este periodo.

Las pugnas de la herencia colonial: la estructura agraria y la educación

A raíz de la Independencia, los grupos dominantes tendieron a conformar dos corrientes con proyecciones diferentes de organización republicana; sus discrepancias derivarían en un largo e implacable enfrentamiento por lograr el predominio exclusivo en el control del poder del Estado. Fue de tal magnitud la querella entre liberales y conservadores que, ni la amenaza de disgregación del emergente Estado-nación por la invasión y el cercenamiento estadounidense, ni la intervención francesa, la contuvieron.

El grupo liberal, abanderado del proyecto avanzado de entonces, contaba con amplio apoyo de los "antiguos y nuevos criollos" (burguesía, hacendados...), y de los grupos "mestizos" (pequeña burguesía urbana y rural; burocracia, ejército, rancheros). Su objetivo central era formar una nación de pequeños y medianos propietarios dentro del marco del liberalismo clásico. Dicho objetivo implicaba una transformación social. A esta política se oponían los intereses corporativos fuertemente arraigados durante la Colonia de los grandes terratenientes, el ejército, y sobre todo el clero, cuyo enorme

Los grupos liberales en el gobierno pretendían que "debían tener subordinado al clero por medio del antiguo patronato de los reyes de España, que creían haber heredado íntegro con dicho poder" (De la Peña, 1977:124).

Aunque dichas leyes fueron invocadas para legitimar el poder liberal, su objetivo central apuntaba a limitar la base económica del clero (sus bienes raíces), a menguar su influencia política a partir del control del aparato del Estado y a neutralizar su influencia ideológica y cultural por medio de la "reforma" educativa concebida por el doctor José María Luis Mora.[1]

El grupo conservador-clerical se opuso y rechazó las pretensiones del llamado Partido Liberal o del "Progreso". Consideraba que, una vez desaparecida la autoridad del rey, terminaba "el patronato", es decir, la facultad y el poder del Estado para ejercer algún control sobre las corporaciones eclesiásticas y sus bienes.[2]

A la lucha entablada entre estos grupos que se turnaban el poder del Estado para hacer valer sus objetivos y aplastar al contrincante, se iban vinculando y tomando partido los distintos sectores sociales.

Leyes de desamortización, de nacionalización y la educación (1859-1865)

Uno de los capítulos esenciales de esta pugna social, consistió en la expedición por el gobierno liberal en 1856, de las Leyes de desamortización de los bienes inmuebles del clero. Por ese medio, los liberales deseaban terminar con la influencia económica del clero, pero también con la propiedad de las comunidades.

El bando conservador reaccionó en forma inesperada contra las medidas emprendidas. Llegó al extremo de promover la intervención francesa para salvar sus intereses. Mas, el programa conservador era una verdadera rémora, pues ni el mismo Imperio lo aprobaba. Como ya sabemos, la derrota de los franceses, que culminó con la muerte de Maximiliano de Habsburgo en 1867, significó la derrota del Partido Conservador y el sometimiento de sus intereses y expectativas junto con los de la aristocracia criolla conservadora. A su triunfo,

[1] El programa del Partido del Progreso expuesto por Mora es totalizante, enfatiza la revolución educativa (Mora, en Guzmán, 1967:43)

[2] El grupo conservador "defendía los privilegios corporales de la Iglesia y del ejército, algunos por

los liberales procedieron de inmediato a desamortizar los cuantiosos bienes del clero que habían escapado a las leyes de 1856. Con este fin, se aplicaban las llamadas Leyes de Nacionalización expedidas en 1859.

El plan de la República Restaurada apuntaba a liberar, para el flujo del mercado, toda la riqueza acumulada en manos muertas, tanto del clero como de las comunidades. La aplicación de tales medidas tenía el efecto de un proceso de acumulación originaria, toda vez que se destruía la propiedad corporativa y se despojaba a las comunidades de sus bienes obligando a los comuneros a vender su fuerza de trabajo para subsistir (Marx, 1977:607-649).

El programa liberal también incluía la contribución de la educación a la capacitación de la población para las tareas productivas y para la transformación mental que reclamaba la integración del país y, acaso el más caro de los objetivos de los liberales, la conformación de la República Federal.

Esta forma de gobierno resumía la orientación del liberalismo al enfatizar el pacto federal y garantizar la relativa autonomía de los poderes estatales respecto del central. Era como su divisa de presentación política de la cual se ufanaban. Pero, ¿qué resultados trajo la aplicación del programa liberal con la llamada República Restaurada?

La reforma liberal afectó directamente a los Ayuntamientos y Distritos. Anteriormente, los gobiernos locales promovían una serie de actividades y servicios como la educación con base en los recursos recabados por la administración de los bienes comunales. Por eso, con la aplicación de las leyes de desamortización no sólo despojaron a las comunidades de sus bienes, sino también, suprimieron sus presupuestos y los gobiernos municipales se vieron imposibilitados de promover como antes la actividad educativa. Es cierto que el despojo no se llevó hasta sus últimas consecuencias; la aplicación de las leyes se contuvo porque "...se apreció el error político que suponía el ataque a las comunidades..." (Mc Bride, 1951:3), toda vez que motivaba su creciente rebeldía (De la Peña, 1977:126). El mismo Juárez reconoció el perjuicio que dichas leyes les estaba causando (Whetten, 1953:78).

Por otra parte, si el objetivo de la acción agraria liberal era formar la mediana propiedad, esto no lo logró: la capa de los rancheros no creció lo suficiente como para cerrar el abismo entre la pequeña y la gran propiedad; la

Asimismo, aunque incompleta y defectuosa, la obra de la Reforma "[...] fue benéfica porque, poniendo en circulación toda la propiedad eclesiástica, una parte de la municipal y otra de la comunal indígena, formó una nueva clase de intereses [los] de los criollos nuevos, liberales capitalistas en ciernes, y ayudó a formar con los mestizos [grupos medios urbanos] que ya eran clases preponderantes, una nueva clase de intereses".[3]

El grupo liberal, a pesar de su triunfo, había sufrido un gran desgaste por la larga lucha; no contaba con el poder, la influencia ni la fuerza para mantener la unidad y control del territorio. Los constantes brotes de violencia atizados por el hambre y la miseria,[4] obstaculizaban el fortalecimiento y la efectividad del poder liberal bajo la forma de gobierno republicano.

En otras palabras, las circunstancias sociales –heterogeneidad, desigualdad y aislamiento– imponían la necesidad de fortalecer un gobierno central con el poder suficiente para mantener la unidad política; refleja esa necesidad la frecuente invocación, por el Ejecutivo, de facultades extraordinarias para aplicar medidas políticas efectivas conducentes. Esa tendencia centralizante se afianzó, de tal manera, que condujo a la dictadura. Este proceso económico, social y político contextualiza la educación.

Los fundamentos ideológicos de la política educativa estatal en el siglo XIX

La consumación de la Independencia, en la que participaron activamente los sectores privilegiados, dio lugar a "una maraña de confusiones ideológicas. Bajo ellas los antiguos privilegios y las antiguas clases opresoras afianzaban su situación y su poder" (Mora,1967:8). Contra esta maniobra y desvío en la conformación nacional, fue cobrando conciencia y fuerza el llamado Partido del Progreso.

[3] Alberto Santa Fé, "[ ] y encontré con la historia en la mano, con el estudio de la sociedad y con el sentido común, que la causa de nuestras revueltas no es política sino social, que nuestro pueblo tiene hambre y se agita por eso y que salvado de la miseria en vez de agitarse se establecerá y terminará la guerra civil [ ]" (García-Cantú, 1969 227)

[4] Según Molina Enríquez, propiciaban esta situación que él denominaba "transicional", resultante del aislamiento, las desigualdades regionales y sociales, pero las propias instituciones liberales la

José Ma. Luis Mora había sintetizado –acaso– en su forma más precisa las bases y los rumbos de esa corriente liberal que ya pugnaba por el "progreso". Él concibe como

> [...] *marcha política de progreso* aquélla que tiende a efectuar de una manera más o menos rápida la ocupación de los bienes del clero; la abolición de los privilegios de esta clase y de la milicia; la difusión de la educación pública en las clases populares, absolutamente independiente del clero; la supresión de las escuelas monacales, la absoluta libertad de opiniones; la igualdad en los derechos civiles, de los extranjeros con los naturales, y el establecimiento del jurado en las causas criminales (Mora, 1967:14).

Mora cimentó concretamente la importancia de la educación al considerar que la prosperidad del país sólo podía lograrse si se contaba con el concurso de las mayorías, pero, ese concurso activo implicaba a la escuela por cuanto suponía que trasmitía el "conocimiento de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria" (Mora, 1967:107).

Pero el objetivo de adecuar la educación al proyectado progreso requería de la transformación del sistema educativo. Mora procedió a fundamentar la nueva concepción. Propuso que el Estado fuese el encargado de atender al servicio educativo; consideraba negativa la orientación monacal por cuanto "al educando se le hablaba mucho [...] de sus deberes religiosos [y] nada se le hablaba de patria, de deberes civiles, de los principios de justicia. [Así que de tales contenidos] nada o muy poca cosa es aplicable a los usos de la vida ordinaria" (Mora, 1967:81).

El divorcio entre educación y vida, según él, da lugar al charlatanerismo y es la resultante de que las escuelas monacales "no imbuyen en los jóvenes el espíritu de investigación y de duda que conduce al entendimiento y disputa que tanto aleja de ella a los conocimientos puramente humanos" (Mora, 1967:90)

El doctor Mora tuvo la oportunidad de poner en práctica sus ideas participando en la reforma de la educación en 1833, ocasión en que Valentín Gómez Farías ejerció el Poder Ejecutivo. Para el efecto se estableció una comisión

a) "Destruir cuanto era inútil o perjudicial a la educación y enseñanza.
b) Establecer ésta en conformidad con las necesidades determinadas por el nuevo Estado social; y
c) difundir entre las masas los medios más precisos o indispensables de aprender .." (Mora, 1967:86).

Con base en lo anterior, se elaboró un *Plan Educativo* asentado en la declaratoria de la libertad de enseñanza·

> [Éste] contiene todos los principios elementales de la buena educación y las bases de una enseñanza científica, literaria y artística, proporcionada a las necesidades y exigencias del estado actual de la sociedad [incluye] la creación de una Dirección de Instrucción Pública de donde partirían todas las medidas relativas a la conservación, fomento y difusión de la educación y enseñanza [también tendría] un fondo público [. .] administrado [...] bajo la autoridad de la expresada dirección... (Mora, 1967:87).

Desde esta perspectiva, la educación primaria recibió especial atención: "Quince escuelas se hallaban establecidas a mediados de 1834, dos de ellas normales y trece de niños de ambos sexos (sic); en todas ellas la enseñanza estaba más o menos arreglada al sistema de Lancaster" (Mora, 1967:98).

¿Qué se enseñaría entonces?, "lectura, escritura, contar, religión, urbanismo, nociones de civismo" (Meneses, 1983:98).

Es de advertirse que los planes educativos variaron muy poco. El conjunto escolar primario trabajaba bajo la vigilancia de un inspector. Entre paréntesis, la Compañía Lancasteriana surge con la Independencia. En 1923 funda su primera escuela primaria *La Filantrópica.* La compañía, en realidad, fue la institución que tomó a su cargo la educación básica; por ejemplo, de 1842 a 1845 encabezó la Dirección Oficial de Educación Primaria, los gobiernos la incentivaban, y subvencionaban el "servicio". El sistema lancasteriano era factible por su bajo costo y rapidez de su acción educativa (Meneses, 1983:75-76).

También se establecieron escuelas de adultos a las que concurrieron 386

Las medidas contra la Universidad fueron radicales:

> [...] se declaró inútil [...] porque en ella nada se enseñaba, nada se aprendía [. .] irreformable, porque toda reforma supone las bases del antiguo establecimiento, y sobre éstas no se podía reformar [por] inútiles e inconducentes a su objeto [...] perniciosa porque daría, como da lugar, a la pérdida de tiempo y a la disipación de los estudiantes; [por todo ello] se concluyó que era necesario suprimirla (Mora, 1967:79-80).

Como puede verse, el aspecto educativo es esencial en la política del progreso planteada por Mora. Se le considera como un medio que tiende a contribuir, a conformar y transformar la sociedad, el Estado-nación. La reforma educativa, puntal de lucha contra el conservadurismo, debió ser advertida como una gran amenaza para los intereses de la corriente conservadora, pues una vez puesta en marcha, repentinamente desplegó su "resistencia y oposición".[5]

Los liberales que participaron en el Constituyente de 1856, pretendían instituir definitivamente en sus aspectos esenciales los planteamientos de la reforma educativa del doctor Mora. Sin embargo, en los debates iban tomando fuerza dos posiciones: la débil postura que mantenía fiel y consecuente el propósito perseguido por el liberalismo, propugnaba –en los debates– terminar con el monopolio educativo del clero e impedirle toda acción en este terreno, colocando al sistema escolar en reformación bajo la dirección exclusiva del Estado. Pero, el argumento que le cerró el paso a esta orientación, le atribuyó estar en contra de los principios básicos que ella misma sustentaba, especialmente la libertad de enseñanza.[6] Esta posición "advirtió" la contradicción en que incurrían los liberales, quienes pugnando por la libertad educativa, la negaban a terceros: al clero en particular. El argumento era contundente, dio preminencia al grupo liberal purista. Como resultado, se

Es esencial para nuestro estudio hacer notar que en los planteamientos del doctor Mora se encuentra la base y fuente de inspiración que llevó a los liberales a organizar la institución educacional como elemento para promover sus ideales de democracia, organización y progreso capitalista. Es más, en la práctica, como político de la educación, Mora mostró el carácter integral de su obra (Mora, 1967:72-73)

"Guillermo Prieto confesó que por algún tiempo lo alucinó la idea de la vigilancia del Estado

proclamó, sin más, la libertad educacional, e implícitamente quedó estatuido el laicismo. La ligereza con que fue aprobada esta posición, posiblemente se apoyó en la confianza de los liberales de que, una vez conquistado por el Estado –que ellos controlaban– el derecho a impartir educación, éste la difundiría con tal ímpetu que terminaría por opacar a la educación monacal.[7] Pero ese optimismo era infundado, entre otras cosas, porque bajo el sistema federativo, la nueva ley sobre educación tenía un alcance jurídicamente limitado, su observancia únicamente abarcaba al Distrito Federal y territorios federales. Los estados eran autónomos para decidir en cuestiones educativas.

De todas maneras, "la libertad de enseñanza [...] significó el primer triunfo del partido liberal contra los enemigos del progreso, para más tarde continuar con el laicismo, implantado en 1874" (Guzmán, 1967:95-96).

En un ámbito más general, el establecimiento de la Constitución liberal de 1857, afirmó el predominio de las fuerzas liberales en los principales frentes de lucha contra el Partido Conservador. Éste, al verse perdido, urdió la intervención extranjera.

La República Restaurada y la "transformación mental" por la educación

El desmembramiento de casi la mitad del territorio mexicano, y la imposición, aunque fugaz, del Imperio, reflejaron con claridad: atraso económico, debilidad e incipiente formación de la joven nación mexicana, frente al creciente y pujante poderío estadounidense.

En términos generales cabe preguntarse ¿en qué medida se ejerció la dominación extranjera en México por falta de unidad y cohesión nacionales? Dicho cuestionamiento, que va más allá de nuestros objetivos relativos a la educación, tiene relación con la idea de que una de las causas de esa falta de unidad y deformación residía en la distorsionante educación monacal que aún predominaba. Según Tamayo, "muchos hombres sinceros sirvieron al Imperio por desconocimiento de las nuevas corrientes de pensamiento en el mundo, ignorantes del progreso científico y del derrumbamiento de muchos mitos y fantasías, resultado de la educación dogmática que habían recibido" (Tamayo, 1967:16).

Como remedio a tales deficiencias, la República Restaurada pugnó por la "transformación mental" como uno de los principales objetivos. La necesidad de fortalecer la unidad y cohesión del país como condición y garantía para la Independencia se hacía inaplazable y la educación figuraba entre los principales medios para hacerla efectiva.

El gobierno de Juárez emprendió la tarea de transformar la mentalidad de los mexicanos. Su política en este renglón se basaba en la consideración de que "difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y las leyes" (Tamayo, 1967:20).

Con este objetivo fueron formuladas y expedidas la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en 1867, y el reglamento respectivo, el año siguiente

Tocó a Gabino Barreda, introductor del *positivismo* en México, ser el iniciador de la nueva concepción educativa. Él consideraba (véase su "Oración cívica", 1867) que la principal y más poderosa rémora que detiene [al] país en el camino de su engrandecimiento es la ignorancia y proponía como solución su "emancipación mental (Barreda, en Tamayo, 1967:83-110). En realidad, como expresa Leopoldo Zea.

"Los positivistas mexicanos aspiraron a formar el grupo director del poder espiritual [el cual] debería estar asentado sobre bases científicas, demostrables, puesto que ya no era posible establecer ningún poder sobre bases sobrenaturales. Este poder aspiraba a dirigir a la sociedad en el campo intelectual; al mismo tiempo que trataba de no servir de instrumento al poder político" (Zea, 1968:210).

El positivismo, no obstante su empirismo cientificista[8] contribuyó en forma sustancial al desarrollo de la educación en todos sus niveles, y en especial el preparatoriano. Esta corriente filosófica proporcionaría,

> [...] las ideas que permitiesen un contenido más concreto a la educación [...] que el puramente declamatorio del liberalismo abstracto [...] iba a

[8] José Ortega y Gasset en "¿Qué es la filosofía?" (1958), resume las fallas de esa corriente "Tenía razón el positivismo cuando quería reducir el conocimiento riguroso a lo que nos es presente; su error fue que, arbitrariamente, no reconocía más presencia inmediata que la de objetivos sensibles

> poner fin a la pugna ideológica para encaminar todos sus esfuerzos a la formación de mexicanos preocupados por el progreso material del país, orientaría la formación de hombres prácticos, para lo cual se les dotaría del conocimiento en todas las ciencias positivas que permitiesen al hombre dominar la naturaleza (Zea, 1956:92-93).

¿Cómo proceder para uniformar esa conducta práctica que respondiera a las necesidades que presentaba la realidad? "Es preciso –decía Barreda– que haya un fondo común de verdades de que partamos [el] cual debe presentar un carácter general y enciclopédico" (Barreda en Guzmán, 1967:194).

Para la "emancipación mental" era menester, según Barreda, organizar al magisterio cual grupo intelectual orgánico, alternativo del clero. Propone "formar una asociación de cuantos se consagran al noble sacerdocio de la enseñanza, con el objeto de promover con todas sus fuerzas intelectuales a la progresiva aunque gradual evolución intelectual y moral del profesorado a su independencia espiritual y aun material" (Barreda en Zea, 1968:209).

Las leyes y reglamentos de instrucción pública aprobados para organizar el sistema escolar, aunque sólo abarcaban al Distrito Federal y a los territorios federales, presuntamente, fueron seguidos en los estados. Las principales leyes establecían la obligatoriedad de la enseñanza, prescribían castigos a los padres o tutores que no cumplieran dicho precepto; reforzándolo con un sistema de premios a los niños que asistían regularmente. Se facultaba a las autoridades municipales establecer escuelas en los sitios más poblados; se les encomendaba hacer un llamado a la filantropía de los hacendados para fundar una escuela contigua a sus fuentes de trabajo, ayudados por los ayuntamientos (Tamayo, 1967:31-80).

Posteriormente, durante el gobierno de Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución, "completando [éstas] con la expedición de la Ley de Adiciones y Reformas a la Educación [...] que prohibía la existencia de todas las órdenes religiosas" (Tamayo, 1967:26). Pero, lo más relevante de su actuación consistió en la expedición de la Ley del 10 de diciembre de 1874, que en su artículo 4 estatuía el laicismo estricto y suprimía "la instrucción religiosa" en todo el aparato educativo oficial: el federal, estatal y el municipal.

En efecto, dicho artículo dispone: "La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la federación, de los estados y de los municipios. Se enseñará la moral en la que por la naturaleza de su institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto" (Tamayo, 1967:26).

Era visible el gradual control estatal de la educación y su orientación "secular". Pero éste apenas fue el germen de un proceso "modernizador" que maduraría en el Porfiriato.

La expansión escolar

Al iniciarse la vida independiente, había en el país alrededor de 30 000 alfabetos de un total de 4 800 000 adultos. Es decir, el porcentaje de analfabetos abarcaba 99.38% del total; y apenas 0.6% estaban alfabetizados. (SEP-Unesco, 1947).

La cifra del analfabetismo nos ilustra la situación cultural tan precaria[9] en que se inició el país a la vida independiente; refleja también el tajante exclusivismo educativo predominante durante la Colonia. Las cifras nos advierten que en ese periodo, la enseñanza no tenía por objeto la instrucción, por mínima que fuera, sino más bien la catequización, las prácticas religiosas, etcétera. A la vez, la gran mayoría de las contadas escuelas primarias sólo preparaban "con un mínimo de ilustración y de cultura suficientes para mantener una superioridad cultural" sobre la vasta mayoría (Chávez, 1940: 8).

A raíz de la Independencia, por vez primera se hizo patente la necesidad de instruir a la población y de que el Estado fuera el encargado de garantizar ese servicio (Chávez, 1940:8). Pero el largo periodo de guerra por la ndependencia, y las interminables pugnas entre conservadores y liberales, no permitieron desarrollar la educación.[10] La actividad educativa del Estado

"El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de su azón, que no se logra sino por la educación de las masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular" (Mora en Guzmán, 1967.44)

"Durante varias decenas de años en nuestra vida independiente como país, sólo se forjaron teorías para fomentar la educación pública, apenas sí en las breves treguas de las luchas fratricidas, se daba

fue casi nula hasta la restauración de la República; mientras tanto, persistió l educación monacal.

El establecimiento de las escuelas lancasterianas en 1882, expandió l educación por lo fácil y conducente de su método para instruir masivament a la población Este tipo de escuelas había sido generado y ensayado en e extranjero, y se caracterizaba por el bajo costo de la enseñanza. Su objetiv inicial consistía en proporcionar una instrucción mínima –la enseñanz de la lectura, la escritura y de rudimentos de aritmética– al mayor núme posible. La base de su funcionamiento residía en la enseñanza impartida po monitores, seleccionados entre los alumnos más destacados de cada grado asesorados por un profesor.

El crecimiento de las escuelas lancasterianas fue rápido en una primer etapa. En 1843 existían 1 310 escuelas con 58 744 alumnos; no tenemo información posterior, pero lo más probable es que fueran desplazadas po las escuelas oficiales que empezaron a propagarse. Es importante saber que la escuelas lancasterianas, según Chávez Orozco (1940) sólo pudieron instruir los "señoritos"; el pueblo quedó a merced del clero.

Una estimación indica que en 1857 asistían 185 700 alumnos a la escuel elemental, cifra que equivalía a 12% del total en edad escolar (Cosío,1945 21-23). Otra referencia registra en 1870, cerca de 4 000 escuelas primaria en el país (Carrillo, 1958:138-141). Para el año siguiente aumentaron 5 000. Cuatro años más tarde, en 1875, el número era 8 103 escuelas cor una matrícula de 349 000 alumnos (SEP, 1947:93). Aquí es important advertir la organización y la distribución del servicio escolar. De la cifr absoluta de la matrícula, 65% era de sostenimiento municipal y estatal, 7% de sostenimiento federal, y 28% de particulares (Díaz, 1875). En cuanto las escuelas oficiales que en 1871 abarcaba 72%, en 1878 había ascendido 89% (Secretaría de Economía, 1956). Según esto las medidas liberales iba cobrando efectividad. Cabe agregar que del total de escuelas, 5 567 son para niños, 1 594 para niñas y 548 son mixtas; de los 8 000 profesores, 6 00 eran hombres y 2 000 mujeres, y de ese total, sólo 2 000 eran "aptos para l enseñanza" (Meneses, 1983:252).

Las cifras no advierten de los avances y retrocesos del conjunto escolar; se observa que el ritmo de incremento de los establecimientos escolares fue

crecieron más rápidamente que las federales hasta 1878, en que su número alcanza el máximo porcentaje. El incremento del sector municipal registrado entre 1875 y 1878, considero, es parte del proceso, iniciado en la década anterior, de impulso educativo municipal y estatal, a pesar de las condiciones adversas.

De este breve análisis de la política educativa y de la expansión escolar, se puede concordar con José M. Puig Casauranc –secretario de la SEP, de 1924 a 1928, régimen de Elías Calles– que "fue durante el gobierno de Juárez cuando quedó definitivamente constituida, aunque incompleta y raquítica, la enseñanza oficial" (SEP, 1926:VIII). Y agregar, que en esa constitución participan tanto los municipios como los estados y el gobierno federal. Esto podrá aclararse en el siguiente apartado en que aparece y se desarrolla la tendencia contraria, la centralización escolar.

CAPÍTULO II

La educación primaria en el Porfiriato

Las condiciones estructurales y su necesidad educativa

La experiencia de la República Restaurada había mostrado a los liberales victoriosos la necesidad de un Estado fuerte y centralizado, capaz de asegurar la "paz" y el "orden" para alcanzar el progreso. Esa fue la tónica de la política liberal desde sus inicios; podemos decir que el gobierno juarista, en pos de ese objetivo, tuvo que autoinvestirse de medidas extraordinarias contradiciendo sus propios principios y su obra republicana. No es, pues, extraño que el grupo porfirista conquistara el poder por la violencia, y que justificara la forma dictatorial para articular la nación[1] para poder lograr el progreso. En realidad, la dictadura no sólo se propuso garantizar las condiciones de progreso, sino también promoverlo directamente.[2]

El marco externo del progreso nacional y sus limitaciones

El capitalismo avanzado tenía entonces como meta impulsar su desarrollo a escala mundial. Es inevitable cuestionarse sobre las diferencias y las coincidencias entre el objetivo del capitalismo imperial y el de la dictadura ¿cómo encajaba el proyecto porfiriano en la trama del capital imperial?, ¿entre ellos había complementariedad, exclusión o subordinación?

El propio Díaz estaba convencido de que no existía "una nación en el sentido estricto de la palabra (pues) las unidades (eran) ajenas las unas de las otras, generalmente aun antagónicas a veces (y) los vínculos federales se mantenían sin consistencia y únicamente la amenaza de un peligro común tenía el privilegio de determinar una unidad de acción [ ]", *Informe presidencial de Díaz, periodo 1900-1904,* según Molina Enríquez, Díaz se propuso "rehacer la autoridad necesaria para la organización coercitiva, de cooperación obligatoria, verdaderamente militar, integral [y cuyo] secreto fundamental ha sido la concentración del poder" (Molina, 1953 43)

El propio gobierno porfirista se constituye en promotor y gestor de los intereses del capital

A fines del siglo antepasado, los principales centros del capitalismo imperialista entraban en una nueva dinámica: cosechaban los frutos de la denominada segunda fase de la revolución industrial y cobraban renovado impulso. Tal es su magnitud y potencialidad interna, que se ven obligados a expandirse allende sus fronteras.[3] La fuerza de arranque de ese impulso capitalista mundial se puede apreciar en la inusitada inversión en ferrocarriles con todo lo que implicó su expansión mundial.[4]

Los países subdesarrollados en realidad,

> [...] vinieron a ser no tanto prestatarios satisfechos por el otorgamiento de un préstamo [...] sino receptores de préstamos e inversiones que les eran impuestos [...] y que se destinaban más bien a satisfacer las necesidades de los acreedores que de los deudores [y lo que tiene relevancia para nuestro estudio es que] las empresas iniciadas estaban [...] manejadas por técnicos y supervisores extranjeros [y eran] mantenidas bajo control extranjero [asimismo] los trabajadores de raza blanca recibían salarios que no guardaban ninguna proporción con los que recibían los nativos, y por lo general no se intentaba [...] adiestrar trabajadores nativos (Cole, 1957:116-117).

Esa forma de penetración y arraigo del capital externo excluía la preparación de la fuerza de trabajo nacional y, por tanto, la educación popular.

Para los pueblos de América Latina, este nuevo "pacto", o mejor dicho esa relación de subordinación respecto de los países metropolitanos, para 1880 ya se había afirmado; y, como resultado, la región experimentó un crecimiento económico "más rápido que antes [aunque acompañado] de crisis de intensidad creciente" (Halperin, 1969:280). Así, a medida que el nuevo "pacto" enraizaba, la balanza se inclinaba en favor de las metrópolis inversionistas; la fuerza de esta relación impositiva para América Latina

[3] Dichos centros económicos en general requerían "mercados cada vez mayores para sus productos y reservas cada vez mayores de artículos alimenticios y de materias primas que pudieran recibir a cambio de aquellas" (Cole, 1957 118)

[4] Renglón que, de medio en la expansión capitalista, se convierte en una industria estratégica de enormes alcances, tanto para los países de donde provenían las inversiones como para los que

determinó que "en ciertas áreas [...] hacia 1910, la alianza entre intereses metropolitanos y clases altas locales ya había sido remplazada por una hegemonía no compartida de las primeras" (Halperin, 1969:281).

Esta tendencia latinoamericana, se expresó en forma clásica en el proceso mexicano, por cuanto que las expectativas orientadas hacia el progreso industrial se condicionaron políticamente a la formación de un poder centralizado y vertical que, partiendo del supuesto de la carencia absoluta de capital y de su incapacidad de proyección endógena, justificaba su política de puertas abiertas a la inversión extranjera (Vernon, 1967:57-59; Hansen, 1971:22-24).

La inversión extranjera en México irrumpió en los ferrocarriles, luego se adueñó de la minería y las finanzas,[5] únicamente el capital francés –el tercero en importancia– fue canalizado hacia la rama industrial; a su vez, "[...] la mayor parte [del capital nativo] se mostraba reacio a abandonar las haciendas y el comercio para entrar en aventuras manufactureras arriesgadas" (Vernon, 1967:62). Esa fórmula significó una gran limitante para la modernización industrial.

El capitalismo industrializado imperaba por su alta concentración y centralización, por el elevado nivel de sus fuerzas productivas, por el monopolio de su desarrollo científico y tecnológico, por la ideología que acreditaba su posición predominante obtenida en el campo de la "libre concurrencia", o mejor dicho de "la competencia". Todo ello, en la práctica se legitimaba en "una suerte de superioridad de los blancos, que justificaban su dominio sobre los pueblos de color" (Mommsen, 1981:7).

Las ideologías imperiales matizadas por la intelectualidad porfiriana complementaban la ideología del dominio de los más aptos. Aceptaban, como un hecho, la inferioridad de los campesinos e indígenas mexicanos. Pruebas de tales debilidades raciales las reflejaban su analfabetismo y falta de talento; razón de más para negarles instrucción. Por tanto el progreso no se podía lograr atenidos a la población nativa. En esas condiciones el capital imperial, cual cruzada civilizadora, se adueñaba de las condiciones de producción, gracias a su elevado nivel productivo, a su propio personal calificado que acaparaba las funciones técnico-administrativas y demando sobre el trabajo

físico de los nacionales, y a su ideología positivista copiada y reproducida internamente.

La inserción subordinada al capital imperial y el bloqueo de las fuerzas productivas y la educación

En el contexto latinoamericano, a raíz de la Independencia recayó en el emergente Estado un gran peso, pues a sus tareas políticas que implicaban su propia constitución, se suman las económicas[6] y culturales necesarias para conformar la unidad del Estado-nación México es un ejemplo de cómo el Estado porfirista se echa a cuestas la tarea de crear las "condiciones propicias a una acción privada fecunda a la que se confía el progreso general del país" (Cosío, 1965:1-19).

Para cumplir ese cometido, repetimos, el Estado se fortaleció y centralizó hasta eliminar la resistencia de las fuerzas políticas "centrífugas"; luego, preparó el terreno para el desarrollo de la actividad capitalista; y, para disipar dudas sobre su vocación progresista, contribuyó a impulsar la inversión de capital, incluso de manera directa.[7]

Para 1911, "de las inversiones totales en México, con exclusión de la agricultura y la artesanía, dos terceras partes, correspondían a intereses extranjeros" (De la Peña, 1977:178-186; Vernon, 1967:61 y Ceceña, 1972: 81-84). La inversión extranjera prefirió invertir en:

a) ferrocarriles (33% del total),
b) minería (24%),
c) bonos de la deuda pública (15%), y
d) servicios (7%), etcétera (De la Peña, 1977.175).

[6] "[.] lo económico quedó altamente determinado por el acontecer político" (De la Peña, 1977 123-124)

[7] Por ejemplo, Porfirio Díaz informa en 1903 "acaba de concertarse una de las operaciones más importantes y de mayor trascendencia para el porvenir de la República, que es la intervención del gobierno, no como poder público, sino con el carácter de interesado principal en la

Ante este proceso de sujeción a la órbita imperial, "la economía privada de México respondió con fuerza [...] incluso algunas veces en forma espectacular e inesperada" (Vernon, 1967:59). Se creó un mercado interno y una incipiente industria moderna, a costa de los talleres locales.[8] "Todo ello es parte de la transformación de las relaciones de producción que permite una intensificación de la explotación del trabajo, la formación de clase, la modificación del poder de grupos existentes y el surgimiento de otros nuevos" (De la Peña, 1977:184).

La modernización capitalista prefirió el ámbito urbano, las zonas mineras (enclaves) y ciertos espacios de agricultura de exportación; y aunque se impuso como elemento activo y determinante de la estructura productiva, no se generalizó como tal. Paradójicamente, el arraigo capitalista se valió y aprovechó las formas precapitalistas (el peonismo, el latifundismo, el obrerismo, etcétera), dado que contribuían a producir una ganancia extraordinaria.[9] Esta forma de inserción produjo una estructura productiva heterogénea, base de la abigarrada desigualdad social y crecientes conflictos.

La tensión en las relaciones de producción en el medio rural se explica en buena parte por la gran concentración de la propiedad de la tierra que, entonces, llegó a su clímax, patrocinada por el régimen político dictatorial.[10]

Por ejemplo el renglón de la industria, aunque creció poco, significó la gestación de tan importante actividad, la cual fue atendida por empresarios inmigrantes y algunos nacionales, asimismo, el fluvión de inversiones extranjeras como el canalizado en ferrocarriles respondió a las necesidades de la minería de exportación, pero, también coadyuvó a la formación de un incipiente mercado interno En efecto, "tuvo lugar un cambio en la importancia relativa de los factores internos en el desarrollo del país [ ] Así surge una incipiente industrialización a costa de los talleres locales y principalmente bajo el estímulo de la sustitución de importaciones de bienes de consumo, pero también de la producción nacional espontánea [ ] crece la minería, se amplía y diversifica la agricultura de uso interno, se extienden sistemas ferroviarios y de comunicaciones, tienen lugar cambios demográficos que determinan el crecimiento del sector servicios (De la Peña, 1977 183)

"Las relaciones de producción capitalistas se extienden absorbiendo con frecuencia comunidades actividades completas sin necesidad de alterar sus relaciones internas" (De la Peña, 1977 183)

El sector moderno por su ligazón orgánica con la inversión extranjera sigue resintiendo en forma cada vez más severa las fluctuaciones cíclicas de "la órbita imperial", las canalizaba influenciando al elemento "interno" sostenido por la demanda nacional A su vez el polo tradicional, predominante en el campo, con sus fuertes rasgos "precapitalistas" imponía a las masas campesinas el sobrepeso de las crisis ocasionando la miseria, enfermedades, ignorancia, etcétera

Whetten afirma que en el Porfiriato "las leyes de Reforma se aplicaron con todo rigor en contra de

Es pertinente destacar que el gobierno federal, al monopolizar los recursos por concepto de impuestos al comercio exterior, y cortar las corrientes de recursos presupuestales a las administraciones estatales y municipales[11] afectó las actividades de los ayuntamientos y concretamente el servicio educativo municipal.[12]

La política de puertas abiertas a la inversión extranjera, bajo el presupuesto de la carencia absoluta de capital y recursos humanos productivos, cancela el objetivo del progreso nacional endógeno, presente y futuro, reduciéndolo a una vaga meta imitativa de los modelos socioeconómicos predominantes. Aquí importa destacar que esa ruta se desvía de los objetivos nacionales, sobre todo porque prescinde de la fuerza de trabajo nativa. Así, al no advertir que el principal elemento productivo es la fuerza de trabajo propia, descarta la preparación, el ejercicio y desenvolvimiento de las capacidades y potencialidades de su población mayoritaria. De esta manera, la política porfiriana complementa y sigue, como propia, la estrategia del capital extranjero, que irrumpe con todo y su propio personal calificado para explotar el trabajo físico nacional (Cardoso, 1980: 55); y así mantenerlo en su rusticidad.

Esa forma de inserción al exterior se traducía en tajante división jerárquica del trabajo entre nacionales y extranjeros, pesando sobre el trabajo manual de las masas asalariadas sin posibilidades de movilidad y soportando las peores condiciones de trabajo.[13] El movimiento revolucionario lucharía contra esa aberrante estrategia de progreso que nulificaba el desarrollo endógeno

---

dictó las circulares (en 1889-1890), que declaraban que todas las tierras de los pueblos debían dividirse y ordenaba que se expidieran los títulos individuales Además presionó a los gobernadores para que impusieran la ley con energía " (Whetten, 1953 78), y muchas medidas más se utilizaron durante el régimen de Díaz, para despojar a los pueblos de sus tierras

[11] Por ejemplo, las alcabalas que representaban quizá la fuente más importante de ingresos de varios gobiernos estatales, al ser suprimidas sin recompensa, ocasionaron su crisis También los arruinó la supresión sistemática de las propiedades "comunales" (Molina, 1953)

[12] En efecto, la situación de penuria hizo perder el interés y la participación de las masas en las actividades político-administrativas municipales La importancia y representatividad de las autoridades municipales sucumbieron ante tal embestida. En su lugar, aparecieron los tentáculos de la dictadura La política expropiadora y centralizante en detrimento de los erarios de los estados y municipios dio al traste con sus actividades y servicios, como la educación local en gestación

(intelectual, productivo y creativo) de la fuerza de trabajo nativa y su educación. Cabe preguntarse: ¿cuál fue tendencialmente la resultante social de la política de progreso? En rigor:

> [...] frente a la clase dominante se extendían en el mosaico social del porfirismo los trabajadores urbanos asalariados, cada vez más arruinados [...] los campesinos sin tierra, muchos de ellos expropiados violentamente, sometidos por la fuerza al trabajo de las haciendas [...] y una masa cada vez más numerosa de pequeños propietarios rurales y urbanos al borde de la ruina y de intelectuales que padecían la opresión y la falta de oportunidades en las ciudades (Córdova, 1973:18).

A medida que el capitalismo dependiente se arraigaba la estructura social se iba polarizando. El desarrollo de unas cuantas ciudades se contraponía a la pobreza del vasto campo mexicano; el privilegio y riqueza de las oligarquías y la creciente predominancia económica de los extranjeros, contrastaba con la opresión, explotación y miseria de los campesinos, los indios y obreros.[14]

De lo anterior, se advierte que si bien, en el "polo moderno" las condiciones sociales eran propicias para una dosis mínima de escolaridad, en el "tradicional" la excluían.

La dinámica de esa desigualdad estructural marcó, al rayar el siglo, el límite de la expansión económica. Lo que vino después fue una etapa de graves oscilaciones que, engranadas a las crisis del capital imperial, dieron como resultado mayor desempleo, despidos, el empeoramiento de las condiciones de trabajo, la reducción de la calidad de vida y el aumento de la mortalidad como dato determinante (véanse cuadros 1 y 1.1). Por lógica, "como expresión de esa situación crítica" se eleva la ola de huelgas y movimientos campesinos, preludio de la tempestad revolucionaria.[15]

[4] En el medio rural, la distancia entre señores y peones, entre poseedores y desposeídos, etcétera, fue el resultado de un proceso irreversible, la constante concentración de la tierra a costa del despojo de rancheros y comuneros, ocasionó el aniquilamiento de la mayor parte de pueblos y ranchos, y obligó a los desposeídos a incorporarse a las haciendas en calidad de peones acasillados. El hacendismo comenzó despojando de sus bienes a rancheros y comuneros y terminó sometiéndolos a una explotación absoluta

La estrategia hegemónica. Ideología positivista y régimen de privilegio de los más aptos

La adaptación del positivismo en México tuvo una doble afirmación:

a) como elemento articulador de la política general de la dictadura, y
b) como principio educativo. Examinemos el primer punto.

Los restauradores de la República se empeñaron en presentar su triunfo como prueba de la validez y vigencia de sus concepciones y principios liberales tantas veces desviados y pospuestos por las intermitentes luchas. Pero, los hechos evidenciaban la contradicción entre el régimen de fuerza y los principios. Era preciso encontrar justificación o aclarar el equívoco. La intelectualidad puso en juego su sapiencia dándose a la tarea de reinterpretar "alterando" la concepción liberal para emparentarla con el positivismo entonces adoptado.

Así, el paso a la dictadura se justificó como una necesidad que debería conducir al país, del escabroso periodo transicional, a la era "positiva" o "integral". Esta revisión ideológica que oportunamente venía a aclarar la trayectoria liberal, y a justificar al régimen de fuerza, explica el febril entusiasmo de *Los científicos* por la filosofía positivista.[16]

La adopción del positivismo pronto dio sus frutos: la fórmula de la política juarista que proclamara "Conciudadanos: que en lo adeltante sea nuestra divisa libertad, orden y progreso; la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin" (Barreda, en Tamayo 1967:110), fue invertida y reducida por el régimen que se decidió por "el orden para el progreso" (Zea, 1968:302-309), rechazando la "libertad anarquizante".

Conforme la ideología se amoldaba a los designios de la dictadura, servía para justificar la política de progreso; y el fin pretendido legitimaba la centralización del mando Esto permitió al Ejecutivo dotarse de un máximo de

[16] "Los positivistas proclamaron que para alcanzar la libertad era necesario el orden, pero luego agregaron *el progreso* quedando la libertad como una utopía. G Cosmes clamaba por menos derechos y menos libertades, a cambio de mayor orden y paz [ ] "¡no más utopías!" [.] Quiero orden y paz, aun cuando sea a costa de todos los derechos que tan caros me cuestan Pues la nación puede inclinarse por el 'orden y paz a costa' de [su] independencia [.] Nuestra Ley Fundamental [ ] tiende [ ] a la autonomía individual, que llevada a su máxima [.] parece cesar la acción de los

facultades en detrimento de los poderes Legislativo y Judicial, así como de los estatales y municipales. De esta manera, la dominación centralizante iniciada desde la República Restaurada, se consolida como dictadura. Para algunos, este régimen de fuerza expresa sintéticamente el poder de los hacendados (Ianni, 1980: 70).

Sin embargo, lo cierto es que como medio para el progreso, funcionó integrando y garantizando los intereses de "los grandes industriales, comerciantes y banqueros y [bajo] un estatuto especial [el de los] inversionistas extranjeros..." (Córdova, 1973:18). El régimen porfirista consiguió el consenso del grupo conservador a partir de canonjías.[17] Por ejemplo, suavizó la aplicación de las leyes de Reforma procurando no afectar los intereses clericales. El clero, aparato "ideológico" predominante, seguía modelando la conciencia de las masas acorde con el régimen establecido. Por eso no es casual, como se verá, que la escolaridad privada de fuerte tendencia religiosa se incrementará.[18]

Obviamente, sólo con la ideología no se podía, ni mucho menos, garantizar el equilibrio del régimen de privilegio oligárquico; éste prevaleció por medio del control vertical de las masas campesinas y obreras y por el sometimiento y aniquilamiento de todo brote discordante,[19] ya no digamos opositor de campesinos y obreros, al régimen establecido.

Por su parte, los llamados sectores medios recibieron beneficios directos del régimen; baste decir que inflaron la burocracia estatal y aprovecharon casi en exclusiva los servicios educativos. Pero, a raíz de la crisis general, al verse obstaculizados se voltearon contra el régimen.[20]

[17] "Su conformidad –del grupo conservador– rugiente y biliosa, se obtenía obsequiándolos con concesiones ferrocarrileras, de minas, de salinas, de pesquerías, de bosques con poner a su disposición consignas policiales para que triunfasen en sus [.] litigios [.] de las carnicerías o panaderías " (Bulnes, 1965a 33)

[18] Véase el epígrafe sobre interpretación estadística

[19] Éste es el caso del grupo de rancheros dirigidos por Andrés García que osaron ampararse contra el pago del incremento al impuesto predial decretado por el gobernador tlaxcalteca Próspero Cahuantzi (Rendón, 1993 65)

[20] Bulnes hace hincapié en que los sectores medios, y los incorporados a la escuela (alfabetizados,

En el vasto medio rural, la acelerada política de despojo de los bienes comunales obligó a las masas campesinas a engrosar las filas del peonaje. En avor, dice Molina Enríquez, sólo contaron con la relativa paz porfiriana.[21]

Las condiciones contradictorias del desenvolvimiento educativo

La dinámica del proceso de dominación centralizante contrastaba con la débil influencia federal en materia educativa local.[22] El objetivo de la dictadura de influir y controlar los menoscabados conjuntos educativos de provincia, tuvo algunas variantes determinadas, al parecer, por los cambios ocurridos tanto en lo económico como en lo político.

En un principio, para el grupo porfirista, intervenir directamente en la educación de los estados fue secundario. Primero, se propuso afianzar el régimen dictatorial para restablecer la paz y el orden que garantizarían el progreso. En ese contexto, las escuelas primarias locales seguían dependiendo de los magros recursos fiscales estatales y municipales.

En un segundo momento, una vez consolidada la "paz y el orden", echar a andar el crecimiento económico tan deseado figuró como principal objetivo de la política del régimen.[23] El camino azaroso de éste, acaso ayude a explicar las condiciones de la demanda social de educación, y la acción contradictoria de la dictadura respecto de la educación.

[21] Los grupos opositores y los que persistían en rebelarse contra el sistema eran considerados como enemigos personales del dictador, y eran reprimidos y eliminados (Molina, 1953 42-50)

[22] Recordemos que la Federación únicamente controlaba la matrícula del Distrito Federal y de los territorios la de los estados correspondía a los gobiernos locales y municipales Por ejemplo, "Díaz paternalmente les indicaba a los gobernadores que en vez de gastar la mayor parte de las rentas públicas en 'soldaditos', debían emplear [ ] en pago puntual de empleados, instrucción pública y mejoras materiales" (Bulnes, 1965a 36).

[23] El razonamiento de Porfirio Díaz parece confirmar nuestra sugerencia sobre los periodos que experimentó la educación y su función social "Para evitar el derramamiento de torrentes de sangre, fue necesario derramarla un poco, la paz era necesaria, aun una paz forzosa, para que la nación tuviese para pensar y para trabajar, la educación y la industria han terminado la tarea comenzada por el ejército", en seguida, a la pregunta formulada por Creelman sobre *"¿Cuál juzga Ud entre la escuela y el ejército, elemento de mayor fuerza para la paz?" D "La escuela, si ud se refiere a la época actual Quiero ver la educación llevada a cabo por el Gobierno a toda la República, y confío en satisfacer este deseo antes de mi muerte Es importante que todos los ciudadanos de una misma República reciban la misma educación, porque así sus ideas y métodos pueden organizarse y afirmar la unión*

El rápido incremento educativo que culmina al rayar el siglo (véase Cuadro 1.1), estaría asociado, sobre todo, al creciente interés político-ideológico de Díaz por influir en la educación nacional, así como al impulso modernizador de la actividad económica capitalista (oferta oficial de educación). La influencia de la sociedad civil en la educación (demanda social de educación) era mínima, dado que sus clientelas escolares predilectas pertenecían a las clases medias, aliadas del régimen; mientras el segmento del proletariado incorporado a la escuela era mínimo.

Pero ¿cuáles eran las condiciones sociales para la expansión educativa? La redoblada concentración de la ya extendida propiedad agraria y la política fiscal federalizante afectaron gravemente la estructura de las comunidades locales y sus recursos; lesionaron la educación que esta instancia local promovía; además, siguiendo el proceso de "modernización económica", la evolución educativa tendió a circunscribirse a ciertos sectores sociales incorporados a ese proceso, especialmente urbanizante.

La pretensión porfirista de influir en toda la educación para la integración ideológica nacional, implicaba difundir la educación rural, pero únicamente se promovió al Distrito Federal y a los centros urbanos. Sólo a raíz de la propagación de la rebelión, la dictadura aprueba con urgencia la ley que faculta al Ejecutivo a expandir la "educación rudimentaria" al campo.

El gobierno federal no apoyó a sus ministros en la medida en que lo demandaban, pero sí contaron con un amplio margen de acción para propagar sus ideales educativos y delinear sus ambiciosos proyectos entonces irrealizables. En efecto, si bien, la autoridad federal en materia educativa se reducía al Distrito Federal, los ministros del ramo desbordaron, en cuanto a expectativas educacionales, al propio régimen. Por ejemplo, avanzaron en la idea de una "educación popular mexicana". Ésta suponía reorientar la educación y expandirla masivamente. Así, "la cuestión educativa" se iba convirtiendo en una suerte de desfase entre la política educativa junto con sus resultados, y las expectativas y proyectos educativos.

¿Hasta qué punto el pensamiento y las aspiraciones en política educativa reflejaban la necesidad, dentro del mismo grupo intelectual, los científicos, de encontrar una alternativa reformadora a la inminente crisis que las otras instancias no advertían y negaban?, ¿los "ideales" educativos, proyectados

aspiraciones de la sociedad civil, o eran formulados como simple reforzamiento ideologizante en beneficio del régimen?

Durante los últimos años del Porfiriato, las condiciones críticas afectaron al proceso educativo en curso. Tanto el servicio escolar como la demanda educativa disminuyen sensiblemente.

Política educativa

Las corrientes de orientación educativa: liberalismo + positivismo

La reforma educativa, emprendida por Benito Juárez y continuada por Lerdo, estableció que la gratitud de la enseñanza para los niños pobres fuese costeada por los municipios y los dueños de las fincas y haciendas de las respectivas comarcas; impuso la obligatoriedad de la instrucción y afirmó su orientación laica, positivista, dentro del marco filosófico liberal. En 1874, *Lerdo dio un paso más al estatuir la observancia general de la orientación laica de la enseñanza, pues antes sólo abarcaba al conjunto educativo oficial.*

El positivismo constituía la gran revelación para los liberales por su cientificismo, pues permitía orientar la educación oficial coincidente con la política de emancipación mental, y era muy oportuno como alternativa educativa para enfrentar la educación monacal aún predominante.

El punto débil residía en su aplicación imitativa; al igual que la implantación de la ideología política liberal, los principios y fórmulas positivistas simplemente fueron ajustados para justificar las políticas en turno. No es, pues, extraño que los avatares del positivismo reflejen la transición, la prevalencia, la crisis del régimen, y hasta los reacomodos y reacciones de la cúpula intelectual.

Aquí importa observar la variante positivista como elemento articulador de la política educativa. En 1880, se advierte que, el positivismo fue obstruido por la vieja guardia liberal. El secretario de Justicia e Instrucción, Ezequiel Montes, expidió un decreto de ley que obstaculizaba la instrucción positivista, al ordenar el cambio del libro de *Lógica,* de los positivistas Stuart Mills y Bain, por el de Tiberghien, discípulo de Krause. Asimismo, al positivismo se le reprocharon sus rasgos escépticos, mismos que lo imposibilitaban para ofrecer una orientación firme sobre la vida. También advirtieron que, como filosofía del orden, limitaba

conservadora que atentaba contra las conquistas liberales (Zea, 1956:134). Los impugnadores del positivismo también advirtieron que esa "doctrina [...] no tardaría en ser un instrumento ideológico para justificar una nueva forma de tiranía" (Zea, 1956:118-122). Pusieron en claro para sí mismos, que el positivismo se refería exclusivamente al método de las ciencias naturales y, por ello, era incapaz de tratar los problemas de "las ciencias filosóficas y morales en las que se establece lo que debe ser" (Vigil en Zea, 1956: 118-124).[24] Hacia 1881 se dio otra ofensiva contra el positivismo en el orden práctico; mediante una nueva reforma educacional, se suprimieron los cursos de rudimentos de física y de artes, en el nivel primario.[25] Ambas ofensivas impidieron, según Leopoldo Zea, que el plan positivista inicial pudiera "imponerse definitivamente al consolidarse el régimen de Porfirio Díaz". Pero eso no impediría que la ideología positivista cobrara influencia conforme la dictadura porfiriana se reafirmaba. Finalmente, las críticas al positivismo provenientes de la vieja guardia liberal recibirían una suerte de confirmación a medida que las contradicciones del régimen afloraban.

Ideología y política educativa de Joaquín Baranda

Joaquín Baranda tomó posesión del cargo de ministro de Justicia e Instrucción en 1882, durante el gobierno pelele de Manuel González, y continuó en éste hasta 1901.

Poca información encontramos en torno a la gestión educativa del ministro Baranda. Acaso lo sobresaliente de su gestión haya sido el intento de sentar las bases para conformar un sistema nacional de educación ajustado orgánicamente a las condiciones socioeconómicas y al régimen político-ideológico imperante, y que sólo pudo promoverlo circunscrito al Distrito Federal y a los territorios federales. Nuestro análisis girará en torno a esta acción.

¿Qué significado sociocultural tenía la educación para Baranda? ¿en qué principios basaba su visión educativa? Se advierte que, orientado por el positivismo, la considera elemento de progreso nacional e individual en consonancia con la política proclamada. Al respecto afirmaba:

[24] Esto supone una comprensión normativa, moralizante de las ciencias sociales

> [...]"mi propósito es [...] estudiar el progreso desde el punto de vista de su generalización: justificar la necesidad de llevar sus principios fundamentales a la escuela primaria, para redimir al niño del despotismo tradicional del silabario, dejándolo expedito al desenvolvimiento de sus facultades físicas e intelectuales, a fin de que sin trabas [...] satisfaga en el jardín de la infancia [...] exigencias de curiosidad y observación (Baranda, 1887:5) [según Baranda en la escuela radica] la solución de las grandes cuestiones que afectan al país en el orden político, social, y económico [en lo político precisa] la democracia tiene que levantarse sobre la escuela primaria [¿cómo? convirtiendo la] instrucción (en) un poderoso elemento de unidad nacional [en lo económico-social agrega] el progreso humano no puede explicarse sino aceptando la necesidad de vulgarizar los conocimientos [para lo cual], hay que vestir la ciencia con la blusa del obrero para regenerar el taller; hay que vestirle con el inocente traje del niño para deslizarla en la escuela primaria (Baranda en Carrillo, 1958:165-172).

¿Cómo programó Baranda su acción educativa? En primer lugar, la meta que se propone es integrar las instituciones aisladas en un conjunto organizado bajo la dirección del Estado, aunque no en forma excluyente.[26] El Estado, decía, debía fortalecer el conjunto escolar porque ahí se prepararían los futuros ciudadanos, porque era el único con posibilidades económicas suficientes para expandir la educación a los campesinos y a otros sectores carentes de los recursos necesarios. Y, si el Estado ofrecía este servicio, la obligatoriedad de la enseñanza debería ser su correlato.

¿Por dónde empezar? Dicha tarea debía partir de la acción eficiente del profesor; de ahí la necesidad de su preparación. Con ese fin se creó en 1887 la "Escuela normal para profesores de enseñanza primaria", que devino en "directriz o central de la que se derivan las demás escuelas" (Baranda, 1887:30).

La idea de fundar escuelas normales en México no era novedosa; por lo menos ya funcionaban cuatro en distintos estados de la República,[27] más las

[26] Formulaba "¡Que enseñe todo el que quiera! –decía–, pero que enseñe el Estado y que enseñe bien, tanto para abrir de par en par la puerta de la ciencia a todas las inteligencias, como para abrir todos los corazones a los más elevados sentimientos" (Baranda, 1887 32-35)

tres que se fundaron entre 1882 y 1887 bajo la administración de Baranda [28] Lo nuevo y original en la fundación de esta normal consistió en el carácter federal y nacional que se le confirió. Este primer paso también era congruente con el objetivo general del régimen político de fortalecer la unidad y "progreso nacionales". Coincidente con ese mismo propósito de "homogeneizar la educación", se abrió un certamen para escoger las mejores obras con textos únicos para todas las escuelas en 1884.

La creación de la normal como organismo nacional central monopolizó la facultad, que hasta entonces desempeñaban los ayuntamientos, de expedir títulos para la enseñanza (Larroyo, 1967:352). A continuación, Baranda promovió la ley de instrucción obligatoria, promulgada en 1888. Establecía que "la instrucción primaria elemental es obligatoria en el Distrito y territorios federales, para hombres y mujeres de seis a doce años [...] puede adquirirse en cualquier establecimiento oficial o particular, o en lo privado" (Larroyo, 1967:353). También estatuía que las personas en ejercicio de la patria potestad comprobarían anualmente su cumplimiento y todo desacato sería castigado. Si con esta medida se pretendía inducir e influir en la educación de todo el país, su alcance jurisdiccional sólo abarcaba al Distrito y territorios federales.

Ante esa limitada aplicación de la política educativa federal, Baranda impulsó un congreso educativo nacional. En 1889 se celebró el Primer Congreso de Instrucción, cuyo propósito era buscar en un esfuerzo colectivo, la unidad de legislación y reglamentos escolares, tan necesarios a cimentar la obligación de la enseñanza (Larroyo, 1967: 353).

El Congreso reunió a pedagogos e intelectuales, entre los que destacaron Justo Sierra, Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez, Manuel Zayas, Luis E. Ruiz, Francisco G. Cosmes, etcétera. También obtuvo amplio reconocimiento por la participación de representantes de los gobiernos estatales. Todo ello propició el primer intento educativo de alcance nacional. Por eso mismo, Baranda lo denominó Congreso Constituyente de la Enseñanza.

En el discurso de apertura, Baranda censuró el papel de la enseñanza como "elemento principal para dominar a los pueblos" y, en clara alusión a los propósitos de las diversas "sectas" religiosas de "apoderarse de la enseñanza

[8] El proyecto de creación de las normales se encargó a Ignacio Altamirano en 1882, éstas se

para propagarse y sobreponerse; [advertía que] el Estado no debe permitir que le arrebaten ese elemento constitutivo de su propio ser".[29]

Para el ministro era necesario que el Estado reafirmara su predominio en la enseñanza, propagándola a todo el país y a todos los sectores para "hacer de ella el factor originario de la unidad nacional". Aquí Baranda iba directamente al meollo de la cuestión: a la necesidad de "que se logre la federalización de la enseñanza [pues] tiempo es ya de que los esfuerzos aislados se fundan en un sólo y unánime esfuerzo, de que los diversos programas de enseñanza que tanto predica a la juventud, se sustituyan [por] un programa general adoptado en toda la República". Debemos preguntarnos ¿educación unánime en qué sentido y para qué fines?

A continuación, se refirió a los principios y metas educativos: afirma que "en México no está a discusión el principio de la enseñanza laica, obligatoria y gratuita. Está conquistado y esperamos que muy pronto se consignará en la ley fundamental, como un elocuente y último testimonio de que la obligación de aprender no es inconciliable con la libertad de enseñanza. El carácter laico de la enseñanza es el consiguiente forzoso de la independencia de la Iglesia y el Estado".[30] Advierte que,

> [...] la aceptación del principio [de laicidad] no basta para satisfacer nuestros deseos [...] sino el propósito de ponerlo en ejecución. Nos consideramos satisfechos cuando se fijen los mejores medios de sanción para hacer efectiva la ley; cuando simultáneamente se propague la instrucción primaria y la reciban todos los niños de igual edad, en el mismo tiempo y conforme a idéntico programa [...] sobre todo, a los [niños] de las haciendas, que generalmente condenados a la ignorancia, a la servidumbre desde antes de nacer, suelen ser cruelmente explotados por el capataz y el amo [...] el establecimiento de las escuelas urbanas no presenta serias dificultades [...] pero el de las escuelas que denominamos rurales, demanda gastos y sacrificios cuantiosos; aptitud, prudencia y

[29] "Discurso pronunciado por Joaquín Baranda en la apertura del Congreso Nacional de Educación", Escuela moderna, t. I, del 15 de octubre de 1889 al 30 de septiembre de 1890 (las acotaciones siguientes, no enumeradas, pertenecen a la misma fuente) (Baranda, 1990: 58).

> abnegación en los que han de servir al profesorado; que en este caso asume [...] los caracteres del más delicado sacerdocio (Baranda, 1990:32).

Esto refleja las contradicciones del régimen entre su pretensión utópica de inducir una educación única y homogénea en el ámbito nacional y la imposibilidad de lograrlo.

Los puntos señalados, propuestos al primer Congreso por Baranda, fueron retomados y discutidos en las respectivas subcomisiones para su aprobación en el pleno de éste.

En primer lugar, el concepto de instrucción (trasmisión de contenidos educativos), expuesto por Baranda, fue sustituido por el de educación; y según la comisión que secunda a Rébsamen, la educación "comprende la cultura de las facultades todas del individuo" y tiene por objetivo "desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual, único medio de formar en él un hombre perfecto" (Zea, 1956:149-151).[31]

Se superó la abstracta concepción de la enseñanza elemental nacional por el de educación popular:

> La educación popular, expresó la comisión, es más comprensiva porque no determina tal o cual grado de enseñanza, sino que se refiere a la cultura general, que se considera indispensable para el pueblo en todos los países civilizados [el objetivo consiste en] elevar el nivel de la cultura popular [...] debemos emplear un término que comprenda los diferentes elementos que deben contribuir en el país a la completa educación de las masas populares (Zea, 1956:149-151).

Pero el ideal de una educación popular es desvirtuado por el designio del régimen de uniformar el carácter y personalidad de todos los mexicanos en el sentido de infundirles el amor a sus instituciones, o sea, a la dictadura paternal:

> Un sistema nacional de educación popular vendrá a realizar la verdadera unidad del país [pero] más importante [y] más trascendental será la

que procure la igualdad de cultura y especial preparación para la idea política, la unidad intelectual y moral, que imprimirá igual carácter a todos los miembros del Estado, y establecerá bajo indestructibles bases el amor y el respeto a las instituciones que nos rigen".

[Como punto culminante la comisión respectiva acordó] *Se trata de fundar la escuela nacional mexicana; de impartir la enseñanza obligatoria y de fijar por consiguiente, el mínimo de instrucción que el Estado tiene obligación de proporcionar a todos sus hijos [una] mínima [educación] para llenar sus deberes como hombres y como ciudadanos, y hacer uso de los derechos que como tales, les garantiza (la) Constitución"* (Zea, 1956:151-155).

Las comisiones respectivas dieron cuenta de los obstáculos a la extensión de la educación rural y, no obstante, el Congreso se pronunció en el sentido de que "las escuelas rurales son indispensables en las haciendas, rancherías y pueblos que no sean cabeceras de municipios". También se consideró necesaria la educación de los adultos, pues éstos facilitarían al maestro la tarea educativa, dado que son los depositarios del "germen de las virtudes morales y cívicas en el corazón de sus hijos" (Zea, 1956:156-160).

El profesorado fue considerado como "agrupación de filántropos, en cuyas manos vamos a depositar nuestra absoluta confianza, por ser los acertados intérpretes de nuestras aspiraciones". La comisión pidió que se les procurase "una vida tranquila y modesta, pero suficiente" (Zea, 1956:162-163). Asimismo, fueron aprobadas las indicaciones de Baranda respecto del carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza primaria.

Por todo ello, puede afirmarse que ese primer Congreso dio forma a la idea original de Baranda, acorde con la necesidad del régimen, de constituir un sistema nacional de enseñanza. Es significativa la coincidencia de unidad y propósito del Congreso Educativo. Los puntos de vista expuestos y aprobados reflejaban las aspiraciones del grupo intelectual en general y de los pedagogos en particular. Es más, se puede decir, que ahí fue concebida la idea de un sistema educativo de alcance nacional, cuyo nacimiento real se alcanzaría hasta 1921. Por supuesto, el objetivo concreto de la política educativa depende del régimen político-económico en cuestión y de la correlación de fuerzas. Y en

de lo educativo. La demanda social de educación y su influjo en lo educativo eran mínimos.

Cabe destacar que la proyección educativa que formulaba el Congreso en el sentido "popular", contradecía al régimen de dominación y explotación opresiva. Pues, ¿cómo se entiende que mientras se aceleraba el aniquilamiento de pueblos y ranchos aquél pugnara a veces por la educación de los reducidos a peones?, ¿cómo se entiende que mientras se subordinaba la economía al extranjero, el congreso educativo se pronunciaba por una educación mexicana en y para la unidad e independencia nacionales?

Es evidente la contradicción en que incurre Manuel Baranda entre. pretender educación integral, estatuir la educación popular, organizar un sistema nacional de educación, desarrollar la cultura popular, popularizar la ciencia, expandir la educación al campo, difundir la ciudadanía, e inducir una educación homogénea que uniforme el carácter de todos los mexicanos en el sentido de imbuir el amor al régimen dictatorial. Su razón, la razón del Estado, era formar súbditos, que no ciudadanos.

Claro que, desde la perspectiva de los grupos dominantes no hay contradicción al respecto Evidentemente ganaba terreno la idea de usar y de abusar de la educación pública como medio imprescindible para el progreso; para tal fin precisamente se perfilaba una educación uniforme, que moldeara la personalidad de todos los mexicanos, infundiéndoles el amor al orden establecido.

Baranda no cejó en el intento de influir educativamente en el territorio nacional: "ciñéndose en lo posible a las resoluciones del Congreso", promovió la aprobación de una ley reglamentaria de la educación elemental que fue expedida en 1891. Ésta,

> [...] instituyó que la enseñanza elemental es gratuita, laica y obligatoria en el Distrito Federal, fijó la edad escolar, limitó las materias que la enseñanza obligatoria comprende (español, aritmética, escritura, nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida, gimnasia, geografía y enumeró los deberes de los padres [...] atribuyó penas a los infractores, creó el consejo de vigilancia de las demarcaciones y de las municipalidades; redactó los programas para

> cada materia [...] en una palabra, reorganizó totalmente la enseñanza primaria elemental (SEP, 1926:71).[32]

Entre otras innovaciones importantes de la ley, pueden destacarse la división de la escuela primaria, en elemental, de dos años, y la superior, de tres años. Y, con el fin de coordinar el ciclo primario superior, se creó "el Consejo Superior de Educación Pública, en remplazo de la junta directiva y la inspección escolar".[33]

La actuación de Baranda en esta línea culminó con la unificación de

> [...] la instrucción oficial primaria elemental en el Distrito y territorios federales [que pasó a] depender [...] exclusivamente del Ejecutivo de la Unión; la instrucción primaria superior se organiza [...] como enseñanza media, entre la primaria elemental y la preparatoria [equivalente a la secundaria de hoy], y queda establecida una Dirección General de Instrucción Primaria, a fin de que (la instrucción) se difundiera y pudiera ser atendida con uniformidad, bajo un mismo plan científico y administrativo (Larroyo, 1967:360).

También, por primera vez, se estatuye la obligatoriedad de la enseñanza de los trabajos manuales.[34]

[32] Según el programa, en 1879 se enseñaba "español, aritmética, escritura, nociones de ciencias físicas y de historia natural, geografía y gimnasia, inglés, dibujo y música, historia [ ] La primaria para niños contiene más modificaciones que la de las niñas adopta la división en tres secciones [ ] y tres años, uno más que las niñas Pierde moral y urbanidad y gana gimnasia, música, historia [ ] e inglés " (Dublan y Lozano, en Meneses, 1983 273-279) Posteriormente, en el proyecto de 1890 del Primer Congreso Educativo se "propone el siguiente currículo para primaria elemental moral práctica, lengua nacional (escritura y lectura), nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de historia patria, canto, labores manuales, instrucción cívica, lecciones de cosas, aritmética, nociones prácticas de geometría, nociones de geografía, dibujo y gimnasia" (Hermida en Meneses, 1983 381)

[33] "Hasta ahora se vinieron a comprender, en todo su alcance, las funciones del control y coordinación de las tareas docentes en las escuelas primarias" (Larroyo, 1967 355), el Consejo Superior de Instrucción Pública tiene atribuciones únicamente consultivas, está integrado por los Directores e Instrucción Primaria y Normal y 20 personas nombradas por el Ejecutivo "entre las más idóneas y de las distintas ramas de la enseñanza" (SEP, 1926 117)

[34] Esta materia, que en realidad había sido introducida por Manuel Cervantes Imaz, pasó inadvertida

Y aunque muy poco de lo aprobado por el Congreso y la nueva reglamentación jurídica pudo realizarse durante el Porfiriato en el panorama nacional, el intento de unificar la educación por parte de la dictadura fue obsesivo puesto que las medidas reglamentarias federales tenían un alcance jurisdiccional reducido al Distrito y territorios federales, su expedición era antecedida y seguida por circulares del ministro y de los respectivos mensajes presidenciales que informaban a los gobernadores sobre el particular, con el fin de que éstos las secundaran. Díaz, por ejemplo, informaba que "durante este tiempo, los estados secundaron los planes del Ejecutivo con verdadero entusiasmo..." (SEP, 1926: 74).

El interludio de Justino Fernández

Justino Fernández remplazó a Baranda en el Ministerio de Instrucción Pública en 1901. "Durante su [gestión] se sustituyó, por ley del 12 de octubre de 1901, la Junta Directiva de Instrucción Pública por un Consejo de Instrucción Pública" (Larroyo, 1967:368); su propósito era lograr la coordinación de todos los centros escolares y "señalar los medios para hacer más realizable y comprensiva la tarea [...] de la educación nacional" (Larroyo, 1967:368). Se pretendía que todo el sistema educativo estuviese orientado por ese Consejo, en el cual tendrían cabida los distintos funcionarios de la educación. Asimismo, se reglamentó que la educación primaria permanecería escalonada, en elemental –con dos años de estudio– y en superior, con cuatro. Se fijó como objetivo de esta última "ampliar los conocimientos de la primaria elemental [así como] preparar para la vida práctica a los alumnos que por variedad de motivos no lleguen a perseguir las más altas investigaciones del saber humano" (SEP, 1926:71).

Paralela a la división de la escuela primaria, se estableció en la Normal la formación de profesores para los niveles elemental y superior con cuatro y seis años de estudio, respectivamente.

De la mayor importancia fue la diversificación y autonomía que alcanzó la administración y dirección del conjunto escolar central. Efectivamente, Justino Fernández promovió el establecimiento, dentro del Ministerio a su cargo, de la Oficialía Mayor de Instrucción que luego derivaría en Subsecretaría y, más tarde, en Ministerio de Instrucción Pública. Con todo, aunque el Ministerio podía

Distrito y territorios federales, acatando el tan proclamado "federalismo" que, sin embargo, se infringía en lo político.

Concepción filosófica y política educativa de Justo Sierra

La obra educativa de Justo Sierra se inicia en la década de 1870, y se extiende en forma intermitente y cada vez más directa hasta 1910. Sierra se vincula a la problemática educativa nacional como crítico e ideólogo, desde la tribuna periodística; luego, en su calidad de diputado, promueve innovaciones en las instituciones educativas existentes, así como la creación de otras. Madura sus concepciones pedagógicas positivistas en el ejercicio docente en la Escuela Nacional Preparatoria, y en la disputa ideológica por hacer prevalecer la educación, el orden y la disciplina, sobre el caos desintegrador de los liberales. Como político de la educación persiste en el sueño de Baranda de configurar un sistema educativo de alcance nacional. Procedamos a dar cuenta de sus concepciones, objetivos y estrategias educativas que, siguiendo los pasos del régimen, culminó y sucumbió con él.

¿Qué concepción doctrinaria guía a Justo Sierra? Según Leopoldo Zea (1968:304-307), Sierra era partidario del positivismo spenceriano (Véase también a Vaughan, 1982:42-71). Francisco Larroyo, precisa que J. Sierra, "se vincula en libre relación a la corriente de la filosofía positivista [pero observa que] en 1892 [...], da la tónica y la fórmula de una política positivista [cuando] en histórico discurso proclama la necesidad de poner la ciencia como base de la política nacional" (Larroyo, 1967:373).

Para Parra, "El positivismo más que un sistema, más que una doctrina, es un método, y en ese sentido le tenemos completa confianza" (Zea, 1968:365).

Sierra adopta el marco positivista para interpretar *la evolución del pueblo mexicano*; lo utiliza como fundamento legitimador de la política del orden porfirista para impulsar el progreso, y como principio de orientación educativa.

A decir verdad, el positivismo funciona cual doctrina a medida que se le considera como "método" o ciencia sociológica generalizadora de las leyes sociales, comparada con el análisis histórico escudriñador del acontecer social inmediato y detallado.[35]

[35] La relación y diferencia entre una y otra se aprecia cuando afirma "la sociología, es decir, la

Como sea, en las fórmulas acuñadas por Sierra para justificar y legitimar el régimen del orden campea el positivismo.[36] Por ejemplo, para proyectar y superar la realidad presente, había formulado: "El legislador puede ir en la ley algo más allá del estado presente [...] preparar el porvenir [...] marcar, en parte, el ideal de determinada evolución de la sociedad, con tal que ese ideal o fin [...] sea positivamente una consecuencia lógica de premisas reales" (Sierra, 1977:112). Esta fórmula justifica pugnar por el ideal entonces irrealizable: organizar un sistema educativo de alcance nacional para imponer orden en la mente de todos los mexicanos.

Para Sierra, las condiciones propicias para realizar el progreso como son la "paz" y el "orden", las ha forjado Díaz. Toca a los intelectuales orgánicos (los científicos) formalizar, difundir y legitimar ese logro. Y aunque éstos se empeñan en presentar al positivismo como el método científico y, por tanto, neutral (la ciencia no puede ser cosa de partido (Zea, 1968:371). Sierra convierte al positivismo en bandera partidaria al presentarlo como la ideología absoluta del progreso y del orden establecido, frente al liberalismo que representa el retroceso (Sierra en Zea, 1968:343).[37]

El positivismo como principio educativo de Sierra; o para qué enseñar

En el terreno educativo, Sierra encuentra en el positivismo su más adecuado fundamento como palanca del progreso; asume que el contraste entre "la circunstancia" mexicana y las naciones civilizadas puede ser allanado por medio de la educación. Y pese a no acreditarle el carácter de filosofía, erige también al positivismo en eje articulador de la educación: "Partidarios ardientes del método positivista en la enseñanza, sentencia, no lo somos en

excelencia, la sociología asciende de esas relaciones y otras más comprensivas hasta formular la ley suprema de la vida social " (Sierra, 1977 47-48)

[6] "Cuando una necesidad ingente se manifiesta al legislador [ ] cuando se trata de un país latino que necesita para moverse precisamente por el camino del progreso [.] es preciso proceder *a priori*, en apariencia por lo menos, es preciso que de un grupo pequeño [intelectual] parta el precepto para el grupo mayor ¿Esto quiere decir que la ley remplace a la costumbre y no necesite de antecedentes? No, la ley no es más que, en este caso, la condensación de antecedentes vagos oscuros y flotantes, su efecto habrá de ser lento, la ley no será un salto, la sociedad no progresa a saltos" (Sierra, 1977 104)

[7] Sierra precisa: "En adelante, todo lo que sea contrario al punto de vista de nuestros positivistas

la filosofía de la escuela positivista, creemos en la existencia del espíritu..." (Sierra, 1977a:23). Es decir, ¿la filosofía que lo excluye? Sin embargo, Sierra al inaugurar la Universidad Nacional de México, en 1910, reafirmará su posición filosófica positivista expresando: "La verdad es que en el plan de enseñanza positiva, la serie científica constituye una filosofía fundamental, el cielo que comienza en la Matemática y concluye en la Psicología, en la Moral, en la Lógica, en la Sociología, es una enseñanza filosófica" (Sierra en Zea, 1968:440).

Es más, Sierra justifica y reconoce como logros las reformas educativas fundamentadas en dicha corriente: "la verdad es que era preciso aclimatar, como base de la instrucción, el estudio de las ciencias, enteramente descuidado antes, y que ha venido a formar el [...] núcleo de la enseñanza" (Sierra, 1977:41).

Es precisamente la polémica que entabla en el campo educativo que, como vimos arriba, Sierra coloca al positivismo, cual fetiche en el pedestal de la estructura ideológica del régimen.

El énfasis que daban al positivismo como método y no como doctrina social, tenía su razón de ser, en primer lugar, como doctrina política, el positivismo derivaba en una suerte de "comunismo al subordinar cada vez más los intereses del individuo a los del Estado [por eso en este aspecto] lo mejor era seguir a Spencer [quien] considera al Estado el guardián de los intereses del individuo" (Zea, 1968:371). Éste es un claro acomodamiento del positivismo a los intereses del régimen.

Además, si la paz y el orden impuestos por la dictadura oligárquica sobre las clases laborantes era la condición para el progreso, el método positivista, como su correlato ideológico, "ha venido a establecer este orden, al ordenar la mente de los mexicanos [...] Es la idea sostenida por Sierra [que] el sistema positivista se presenta como el mejor instrumento educativo, capaz de cambiar la índole de los mexicanos, haciendo de ellos hombres amantes del orden y del progreso [...] formando hombres prácticos, realistas" (Zea, 1968:349).

Hombres de mente ordenada, amantes y respetuosos del orden jerárquico establecido que garantiza a todos una posición de acuerdo con sus capacidades. El progreso, claro, está reservado a los mestizos, o sea, la burguesía, puesto que es la raza más apta; los que han sabido sobreponerse a los criollos retrógrados

la riqueza. El grupo menos apto es el indígena –¿y el campesinado?– que, sin embargo, podría convertirse en "factor del progreso" (Zea, 1968:409) mediante la educación.[38] Esto no deja de ser una buena intención, pues como veremos, la educación estuvo reservada a los sectores privilegiados y medios de las ciudades, y sólo un reducido segmento del nuevo proletariado fue incorporado a la escuela.

Los contenidos de la enseñanza

La educación de cada alumno se concebía, según la ley de 1908, promovida por Sierra, "como el desenvolvimiento armónico [e integral] en su ser físico, intelectual y moral, lo mismo que en su posibilidad" estética (Sierra, 1977:404). Pero había más de fondo; en realidad por medio de la educación se trataba de vigorizar la personalidad del alumno, "tan a menudo indecisa e informe"; robustecer sus hábitos a fin de "intensificar el espíritu individual de iniciativa". La ley establecía que la educación hiciera de los alumnos "ciudadanos particularmente mexicanos" (Sierra en Meneses, 1983:550-552). Los contenidos educativos se cifraban en la enseñanza de la lengua nacional, conocimiento de las cosas, historia patria, dibujo y trabajos manuales, aritmética elemental, geografía de México y general, civismo y canto (Sierra en Meneses, 1983:552).

Es más, según Mary Kay (Vaughan, 1982:52), se insistía que la educación "debía transformar los esquemas de conducta [...] para poder crear una fuerza trabajadora moderna". Pero, este objetivo implicaba una tarea previa: erradicar los vicios, deficiencias y debilidades atribuidos a las masas campesinas e indígenas, que según las interpretaciones más comunes, eran la causa de su pobreza secular, a saber: "ignorancia, pereza, falta de ahorro, impuntualidad, falta de aseo, desorganización de la vida familiar, rabia, celos y consumo de alcohol y tabaco" (Sierra en Vaughan, 1982:65).

Por un sistema nacional de educación

Si la meta era elevar el nivel de civilización ¿cómo lograrlo por medio de la educación? Sierra plantea: "Si la civilización es en resumen, la educación de una generación por otro, si un país es más civilizado a medida que la base de los conocimientos abraza una mayor área social y su cima sube a una mayor altura, claro es obra de civilización en cuanto al ensanche de la instrucción se refiere" (Sierra, 1977:108).

Con esta mira, Sierra, más que diseñar, imaginó un sistema educativo de alcance nacional que abarcase los distintos niveles educativos. Justifica que el nivel primario se mantenga bajo la tutela del Estado, porque es el medio para "transformar la población mexicana en un pueblo, en una democracia: [...] esta escuela forma parte integrante del Estado, corresponde a una obligación capital suya" (Sierra, 1990:165-191). Este ideal del Estado educador, "neutral" como medio para "formar ciudadanos", ya tenía su historia; lo registramos tempranamente como objetivo de política educativa del doctor José María Luis Mora para la constitución del Estado-nación; revivió como principio de "emancipación mental" para asegurar la restauración de la República; más tarde, Baranda perfiló la visión del Estado educador dictatorial al asignarle imbuir a las nuevas generaciones "amor y respeto" al régimen porfiriano; cosa que Sierra lleva hasta sus últimas consecuencias al prescribirle homogeneizar y ordenar la mente de todos los mexicanos para convalidar a la dictadura.

Como primer paso en el plano de la gestión educativa, Sierra presentó un proyecto con base en el cual se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905. Y, aunque la Secretaría de Instrucción, únicamente abarcaba la educación del Distrito y territorios federales, Sierra justificaba la creación de dicho órgano, de competencia nacional, afirmando que a la gran metrópoli "vienen a educarse jóvenes de todos los rumbos del país, pudiendo, además, servir sus métodos y establecimientos educativos de modelo a los estados" (Larroyo, 1977.372). Le importaba sobre todo su trascendencia en el ámbito nacional.

En 1908, se reformó nuevamente la enseñanza primaria. La nueva ley estatuyó lo que Sierra (1977:397) había concebido mucho antes: "las escuelas oficiales serán esencialmente educativas: la instrucción en éstas se considerará

Pero Sierra, igual que Baranda, trató de homogeneizar la educación en toda la nación, y, con ese fin, en 1910, organizó un congreso nacional de educación en el cual se informó de los progresos en la materia en cada estado, y se fijó como línea de acción el modelo desarrollado en el Distrito Federal.

Corona el sistema educativo deseado, la Universidad Nacional de México como "encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales: es la cima en que brota la fuente [...] que baja a regar las plantas germinadas en el terreno nacional y sube en el ánimo del pueblo" (Sierra, 1990:165 y ss.). Y, aunque, según Sierra, "la Universidad nace del deseo de los representantes del Estado de encargar a hombres de alta ciencia la misión de utilizar los recursos nacionales en la investigación científica, porque ellos constituyen un órgano más adecuado a estas funciones", desde que a la Universidad se le encomienda "la realización [de la] democracia y [la] libertad" (Sierra, 1990:165 y ss.), Sierra reclama su autonomía respecto del Estado.[39]

Logros educativos

Lo cierto es que la política educativa en general, y el programa educativo primario en particular, estaban llenos de contradicciones respecto de la realidad circundante. Por ejemplo, "pretendía liberar a los niños de los métodos duros de disciplina, pero, dentro de una estructura fuertemente clasista y de dictadura política. Promovía con entusiasmo la idea de que los mexicanos fueran actores de su propio desarrollo económico, mientras consideraba la necesidad de la penetración extranjera como factor inevitable y civilizador para el crecimiento de México" (Vaughan, 1982:70-71).

Alfonso Reyes hace un balance de lo funesto que resultó el uso y abuso del positivismo como justificación de la dictadura oligárquica y como supuesto eje educativo para la emancipación y el orden mental de las nuevas generaciones:

> Los antiguos positivistas, ahora [..] bajo el nombre de científicos eran dueños de la enseñanza superior. Lo extraño es que estos consejeros

[39] En ese año, 1910, Sierra inauguró la Universidad Nacional de México, se le asignaron como objetivos "la educación nacional en sus medios superiores e ideales [y] lograr la incorporación del conocimiento universal a las necesidades nacionales con una visión nacionalista" (Sierra,

> de bancos, estos abogados de empresas, no hayan discurrido siquiera organizar una facultad de estudios económicos, una escuela de finanzas. Lo extraño es que aquellos creadores de grandes negocios nacionales [...] no se hayan esforzado por llenar materialmente al país de escuelas industriales y técnicas para el pueblo, ni tampoco de centros abundantes donde difundir la moderna agricultura. Nuestro pueblo estaba condenado a trabajar empíricamente y con los más atrasados procedimientos, a ser siempre discípulo, empleado o siervo del maestro, del patrón o del capataz extranjeros, que venían de afuera a ordenarle, sin enseñarle..." (Reyes en Zea, 1968:431).

Otro resultado opuesto a los buenos deseos de unificar la formación de las conciencias, fue el abismo irreconciliable que se abrió entre el grupo selecto de intelectuales de alta cultura universal, y la masa de indígenas, campesinos y obreros ignorantes. Los científicos "considerábanse colocados muy por arriba del pueblo, hablaban de él [...] con desprecio verdadero y profundo. [Para ellos] México era una cafrería, una horda, un agregado de salvajes o semisalvajes [...]" (López-Portillo en Zea, 1968:432). La apreciación que merecían los científicos del pueblo, Francisco Bulnes, digno representante suyo, la precisó lacónico: "reconozco que para la mayoría del pueblo mexicano, ser científico es peor que ser bandido" (López-Portillo en Zea, 1968:432). El tan pregonado progreso se logró, ciertamente, en exclusiva para el grupo oligárquico y sus científicos.

La educación, a decir verdad, sólo abarcó ciertas regiones y sectores medios urbanos y algunos segmentos del nuevo proletariado; el grueso de las masas campesinas y obreras estaban excluidas. La negativa a educar al pueblo más bien motivó la revolución que se avecinaba.[40] El régimen porfirista no condujo al tan pregonado progreso nacional, a la etapa positiva, sino al retroceso. Fue necesario que la rebelión se desatara y tomara Ciudad Juárez, para que la dictadura se convenciera de la necesidad real de educarlas, pues rápidamente se aprobó un plan que facultaba a la federación para establecer escuelas rudimentarias rurales en todo el país.

La escolaridad en el Porfiriato

Al inicio del Porfiriato, la escolaridad ya había logrado una relación de 41 matriculados por cada mil habitantes.[41] Es notable dicho nivel escolar, sobre todo si tenemos en cuenta que es el resultado del primer impulso educativo con propósito de alcance nacional. La nueva tendencia, que abarca el periodo de la dictadura, en general es de menor crecimiento. Pero su fase inicial (1878-1900), indica un elevado aumento escolar (3.2%) anual. Ese impulso eleva el nivel a 51 matriculados por cada mil habitantes. Y en la fase final (1900-1907) el ritmo de la escolaridad disminuye en 2.7%, aunque la relación de matriculados por millar se eleva a 59.[42] Posiblemente esto obedece a que se reduce sensiblemente el incremento demográfico (cuadros 1 y 1.1).

Lo anterior revela que el Porfiriato partió de un punto respetable de escolaridad y que, con el nuevo impulso que éste le dio, el nivel se elevó. Examinemos el sentido de ese crecimiento más de cerca. Al fin de la República Restaurada, el empuje educativo se concentró en el emergente sector oficial, el cual logró sobrepasar al privado y obtuvo un predominio casi total. En 1875, la matrícula oficial representaba 72% del total, y en 1878, 86%. Durante el Porfiriato sucedió en cierta medida, lo contrario, pues el peso relativo del sector oficial disminuyó a 82% en 1900 y luego a 80% en 1907. Es obvio que este sector perdió el dinamismo de su desenvolvimiento inicial. En el primer momento (1878-1900), el deterioro progresivo del sector oficial se contrapone a un mayor avance del privado, el cual recuperó parte del terreno perdido en la tendencia anterior. Pero, entre 1900 y 1907, disminuyeron tanto el incremento del sector oficial como del privado, éste en menor grado, y consecuentemente su peso relativo permaneció sin cambio sustancial (cuadros 1 y 1.1).

Es necesario hacer notar que el indicador del nivel de escolaridad obtenido respecto del total de la población, es útil por cuanto nos ofrece una idea del cambio que ésta experimentó. Pero en realidad, la escolaridad efectiva se mantuvo bastante baja El dato más aproximado (porcentaje de matrícula

Por *nivel de escolaridad* entendemos el grado en que se satisface el servicio educativo respecto de población total, en edad escolar, o la cobertura escolar

respecto de la población entre 5 y 15 años de 1910) nos indica un nivel de 23% (Anexo estadístico, Cuadro 12).

Si para los fines del análisis se considera que los niveles de escolaridad son la expresión agregada, por una parte, de la oferta de la escolaridad oficial y, por la otra, de la demanda social de escolaridad, se hace necesario conocer las condiciones y la dinámica de cada uno de estos factores a la variable educativa.

La oferta de escolaridad oficial, indicada por el número de escuelas, siguió las mismas tendencias ya observadas. Entre 1875 y 1878, su tasa de incremento anual fue de 1.6%; luego, durante la primera fase del gobierno de Díaz (1878-1900), se mantiene casi constante en 1.5% anual y, entre 1900 y 1907, se redujo sensiblemente "pues crece a un ritmo de 0.5 por ciento" (Cuadro 1.1).

En el nivel de sectores, el índice muestra una tendencia parecida. Tanto el sector oficial como el privado se desenvolvieron en la primera fase (1878-1900), en forma regular, y en la segunda, lentamente. Pero el caso extremo corresponde al sector privado, que al principio aumentó rápidamente y luego decreció incluso en cifras absolutas; su tasa de incremento fue de 3.7% y de 0.1%, respectivamente. La oferta educacional expresada por la cuantía del profesorado, de 3.9 y 3.8%, respectivamente en 1878-1900 y 1900-1907, valida las tendencias detectadas (Cuadro 1.1).

En cuanto a demanda social de educación en el panorama nacional, al permanecer invariable la tasa de aumento del profesorado, mientras la velocidad de la matrícula crecía, primero de manera regular y luego lentamente, el número de alumnos por profesor que en 1878 era de 46 se mantuvo casi constante en 1900 con 47 alumnos, para decrecer a 39 en 1907 (Cuadro 1).

Ahora bien, esto no sólo es indicio del carácter exclusivista de la oferta oficial educativa en el Porfiriato; también refleja que la dinámica del conjunto escolar tendía a debilitarse progresivamente. La crisis que envolvió a la educación elemental motivó incluso la clausura de unidades escolares privadas en las zonas más afectadas, aunque en el resto siguió aumentando su personal y en menor medida su alumnado.

Todo lo anterior, lleva a suponer que el estancamiento económico observado afectó la demanda social de educación, expresada por la decreciente matrícula de ciertos estratos medios (pequeña burguesía urbano-rural, empleados, artesanos

y un reducido segmento del proletariado, clientelas predilectas del sector escolar privado –Cuadro 1–).

Interpretación de la expansión escolar

El problema es explicar cómo, dentro del proceso de crecimiento económico, se desenvolvió la educación y qué fuerzas estructurales influyeron tanto indirecta como directa y definitivamente en la evolución del conjunto escolar. Es decir, intentamos reconstruir, con base en todo lo dicho, el cómo y el porqué de las fases de escolaridad expuestas, dentro de la dinámica de la estructura económico-social. Al final reforzaremos el análisis cualitativo con algunos tratamientos estadísticos.

El punto de partida para el análisis de esas relaciones es considerar que la educación y la escolaridad, desde el periodo de la Reforma, pasaron a formar parte inherente del proceso social que empezaron a dirigir y proyectar los grupos liberales dominantes. Y, específicamente, que la escolaridad se relacionó más al régimen político y al crecimiento económico; y, si esto fue así, las tendencias político-económicas debieron repercutir en la escolaridad y viceversa

Desde el ángulo del conjunto escolar, lo anterior quiere decir que, dentro del nuevo contexto estructural, la educación dependió tanto de las medidas de política educativa estatal, o sea, de la forma en que fue constituido y promovido el conjunto escolar para llevar a cabo los objetivos que le fueron asignados por las esferas oficiales, como de la situación y condiciones materiales y sociales de los grupos y estratos que recibían educación, y/o tenían posibilidad y aspiración de recibirla.

En el periodo previo, la educación había cobrado un incremento inusitado debido fundamentalmente al dinamismo del sector oficial estatal y municipal Dicho sector, al aceptar la fórmula federal de la obligatoriedad de la enseñanza, indujo la demanda de escolaridad de algunos grupos. Al parecer, dicha norma se aplicó con más efectividad a los empleados del gobierno y, en general, a los estratos medios. La fuerza compulsiva de la escolaridad se inició por el lado de la oferta oficial federal, municipal y estatal; pero si se hizo realidad, fue porque las administraciones municipales y estatales contaban con recursos fiscales para auspiciar la educación, y porque ciertas capas de la población

Durante el Porfiriato, dado el supuesto federalismo, la educación loca estuvo a cargo de los ayuntamientos y gobiernos estatales, pero al mismc tiempo el gobierno federal trató por todos los medios de orientar la educació en función de sus intereses. En definitiva, la política general del régimer y, en particular la económica, fue contradictoria para la estructura escola heredada. Resultó afectada la educación básica, porque el gobierno centralist obstruyó las bases económico-sociales y políticas que la envolvían sin grande contrastes entre los distintos estados. Pero también es cierto que, se compens lo anterior porque el impulso de las nuevas condiciones materiales y fuerza sociales determinaron la nueva forma modernizante de escolaridad porfiriana

En efecto, la política del régimen en cuestión, que consistió en favorecer l gran propiedad de la tierra, a costa de la pequeña propiedad y de la comunal originó una crisis en la organización municipal, y dio al traste con la fuent proveedora de sus ingresos. Las condiciones de penuria en que quedaron l mayoría de los ayuntamientos municipales (González, 1953:38) les impidi apoyar, como antes, el naciente servicio educativo.

Por otra parte, si bien es verdad que se produjo, en términos generales y hast cierto punto, la recuperación de la situación crítica local por la aparición d las modernas actividades industriales y comerciales, sin embargo, este proces tuvo un sentido distinto. La recuperación escolar tuvo lugar especialmente en las zonas donde surgieron las modernas industrias, donde se constituyeron centros comerciales regionales, y las diversas regiones de agricultura d mercado. En este proceso, los centros poblados de mayor tamaño, como la capitales estatales, fueron los más favorecidos (Rosenzweig, 1965a:127). Alg semejante a la crisis financiera municipal ocurrió a nivel estatal entre otra causas por la supresión de las "alcabalas". Sin embargo, como hemos dicho, la recuperación en este ámbito pudo ser mayor por el carácter citadino de nuevo desarrollo, y seguramente abarcó las capitales de los estados y a ciertos segmentos sociales.

La política del poder central también debió influir tanto en la oferta com en la demanda real de educación. La decisión de favorecer la concentración agraria, no sólo afectó al erario municipal, sino a su población rural. Recordemos que los comuneros y pequeños propietarios que tenían com base de sustentación la antigua estructura agraria, organizada en torno a

:n sus comunidades atravesaron una etapa crítica que les restó posibilidades le escolaridad. Pero además, y esto es relevante, las clientelas predilectas de las :scuelas, los pequeños comerciantes y artesanos, fueron arruinados directamente ›or el advenimiento del moderno capitalismo.

Una nueva demanda social de educación fue estimulada por el incremento :conómico capitalista; éste provocó la incorporación y reacomodo al proceso :ducativo de nuevos sectores sociales. Entre las nuevas "clientelas", se cuentan os hijos de comerciantes, empleados, profesionales y, hasta cierto punto, los ›rovenientes de algunos estratos del proletariado de las modernas industrias.

En cuanto a la influencia del gobierno federal sobre el variado conjunto ocial existente, puede afirmarse que logró considerable efectividad, aunque ıo su control. En este sentido, se advierte, en la parte sobre política educativa ederal cómo se sentaron las bases organizativas de unificación escolar. La nisma fórmula de control político local se pretendía aplicar a lo educativo; se rataba de que los establecimientos escolares locales, estatales y municipales, e rigieran por las mismas pautas del núcleo central federal, cuyo designio ra usar la educación en refuerzo del propio régimen dictatorial. Con esta nira, Díaz empezó por exhortar a los gobernadores y jefes políticos a no lescuidar la educación. Posteriormente, por medio de los congresos educativos ıacionales, trató de formalizar un compromiso con los gobiernos estatales para homogeneizar" la enseñanza elemental conforme a los cánones federales. Éstos ran secundados por exhortaciones directas del Ejecutivo a los gobernadores ıara asegurar la aplicación de los acuerdos en toda la República. Finalmente, l gobierno central logró la dirección y el control directos de las escuelas ıunicipales del Distrito y territorios federales, quedando el resto en manos de ıs administraciones locales. Esto le dio más posibilidades de influir en todo el onjunto escolar.

Lo cierto es que la educación no dejó de ser un mosaico institucional, un onjunto disgregado que dependía de la suerte que corrían las comunidades n el proceso modernizante. La forma capitalista que en este periodo se afirma omo tendencia predominante, opera cual condicionante y eje específico de ı evolución de la escolarización. La oferta educativa se precisa remitiéndonos las necesidades del capital y a las expectativas educativas de los promotores ficiales del capitalismo. Al respecto ya sabemos que el capital, entonces, requería

formas "tradicionales" de vida cultural como la agricultura de consumo, el peonaje, etcétera, la introducción de las actividades industriales hacía necesario disciplinar mediante un mínimo de instrucción, la fuerza de trabajo nativa para formar "cuerpos dóciles y productivos", que no creativos ni pensantes. Esto era patente, sobre todo tratándose de los migrantes del campo.[43]

Así, por ejemplo, las industrias de transformación como la textil requerían de personal con cierta aptitud y presteza para recibir y ejecutar órdenes de trabajo. El objetivo educativo consistía, una vez erradicados sus vicios y debilidades raciales, en adaptar, asimilar la rudeza y torpeza del campesino, ahora en su papel de obrero, a la delicada maquinaria. Cosa semejante debió ocurrir en el sector terciario en crecimiento.

La educación incluía la enseñanza del civismo, y manifestaba el deseo de expandir la ciudadanía, inculcar los derechos y deberes; pero esa formación era negada en la vida práctica por el régimen imperante; en el fondo la dictadura utiliza la educación para legitimarse; esto es obvio cuando se le impone la tarea de imbuir a las nuevas generaciones amor y respeto a dicho régimen. Y ese objetivo qué mejor que lo realizara el conjunto escolar estatal y municipal sin tener que controlarlo directamente.

Claro, también del lado de la demanda social de educación, las limitaciones, sobre todo en la segunda fase, vinieron a depender de las condiciones de vida de las mayorías, agravadas por las heterogeneidades materiales, las desigualdades sociales y culturales, los abismos entre el campo y la ciudad, etcétera.

Los logros porfirianos en materia escolar siguieron la tendencia del régimen, tuvieron la misma tónica selectiva circunscrita al Distrito Federal y centros urbanos más favorecidos de provincia. Paradójicamente, tanto lo realizado como lo que quedó en proyecto (la creación de un sistema nacional de educación), reafirmó las necesidades y aspiraciones culturales de los diversos grupos, incluidos los de la oposición, que ya manifestaba su impulso innovador.

[43] Incluso era preciso esta disciplina y docilidad para los arruinados artesanos –adiestrados en

Algunas pruebas estadísticas del proceso escolar

La asociación estrecha entre la escolaridad y el crecimiento puede mostrarse en dos planos: el de las tendencias generales en que se observa cómo repercute el desarrollo en la escolaridad y viceversa; y el de las relaciones transversales, que indican el grado de asociación alcanzado entre los dos fenómenos, en distintos momentos puntuales del periodo. Lo anterior presupone contar con estadísticas e indicadores a nivel de los estados.

En el primer caso, se observa que en la etapa de penetración, expansión y rápido crecimiento capitalista (1890-1900), la generación del producto interno bruto en las actividades secundarias y terciarias crece a un ritmo anual de 7.5 y 6.8% paralelo al incremento también más rápido de la escolaridad (3.2%). Y, a su vez, entre 1900 y 1910 el descenso en dichas actividades, a 4.4 y 3.1%, respectivamente, coincide con el descenso en la tasa de escolaridad a 1.3 y 2.7%, respectivamente (Cuadro 1.1).

Hasta aquí, puede calificarse de una simple coincidencia entre las tendencias de la producción y de la escolaridad. Para corroborar lo asumido se impone que dichas relaciones sean reformuladas y analizadas más a fondo.

Se supone que en la fase inicial, el aumento sustancial de la fuerza de trabajo en las modernas actividades implicó la incorporación de esos mismos sectores a la escuela. Y viceversa, que en la etapa de crisis de la economía, al bajar el ritmo de incremento de la fuerza de trabajo de dicha actividad se influyó en la exclusión de esos mismos sectores de la escuela. Al respecto, los datos indican una correspondencia entre el incremento, primero rápido y luego lento, de la fuerza de trabajo en la industria (2.9 y 0.1% anual), como en los servicios (1.6 y 1.5%), paralelos a los ritmos de la escolaridad (3.2 y 2.7% –Cuadro 1.1 de este capítulo).

Más específicamente, considero que la correspondencia anotada arriba, indicaría que el periodo de rápido desarrollo se tradujo en cierta elevación de los ingresos de los sectores involucrados que hicieron posible satisfacer sus aspiraciones educativas incorporándose a la escuela. Y, a la inversa, la crisis del desarrollo tuvo tal repercusión que afectó los niveles de salarios de los sectores incorporados, lo cual implicó también su exclusión de la escuela. En apoyo de esto, recordemos que, el trabajo de los niños representaba entonces un

Precisamente en la manufactura se dio un aumento mínimo salarial de 32 centavos, por día en 1895, a 50 centavos, en 1890, y luego vino el descenso a 36 centavos, en 1908. La misma tendencia sigue el sector agrícola. El sector servicios tuvo un desarrollo similar, e incluso, la población ocupada decreció considerablemente. La excepción, que confirmó nuestro supuesto corresponde a la minería del norte. Ahí los salarios tendieron a crecer progresivamente durante ese periodo (Cuadro 1 de este capítulo). ¿Acaso la escasez de mano de obra elevó los salarios, o se elevaron éstos para atraer mano de obra?

Ahora bien, las relaciones entre las tendencias anotadas nos llevan a agregar que la manera de introducirse, desenvolverse y alterar esta oleada capitalista modernizante a la antigua estructura social "tradicional", indicaría la dirección que siguió la escuela en su expansión.

Estas relaciones tendenciales también se ponen de manifiesto en la dimensión de relaciones transversales. Los cálculos estadísticos obtenidos confirman en buena medida lo anterior. Por ejemplo, la correlación entre escolaridad y fuerza de trabajo en el sector servicios, aumenta progresivamente de 0.50 a 0.75 y a 0.85%, respectivamente, en 1878, 1900 y 1910. A su vez, los índices de correlación entre la fuerza de trabajo industrial y escolaridad, no significativos se incrementan de 0.11 a 0.43, y a 0.60% en los mismos años. De lo anterior se puede decir que al principiar el Porfiriato, si bien la interconexión entre las variables mencionadas era muy baja, su integración y ajuste reflejan cada vez más la estructuración de esa sociedad modernizante. Sobre todo, la elevada correlación entre escolaridad y fuerza de trabajo en servicios indicaría que los estratos medios, incluidos en el sector terciario, fueron los más beneficiados en un primer momento; sin embargo, también fueron los más perjudicados por la crisis, esto no lo refleja el índice de correlación (véase Anexo estadístico, cuadros 54, 55 y 56).

De manera un tanto indirecta, confirmar la relación entre escolaridad y modernización económica, se puede mediante la correlación entre alfabetismo y las variables económicas anotadas. Los índices de correlación son de magnitud parecida y tienden a ser más estrechos. En primer lugar, la correlación entre alfabetismo y población que trabaja en la industria crece de 0.47 a 0.69% en 1895 y 1900 y se mantiene en 0.69% en 1910; la relación entre alfabetismo y

a 0.81%, respectivamente, en 1895, 1900 y 1910 (Anexo estadístico, cuadros 54, 55 y 56). Finalmente, debemos recordar que la expansión de la escolaridad fue un proceso social típicamente urbano. La correlación entre escolaridad y población que vive en localidades urbanas (de 0.79%) lo muestra ampliamente para 1900 (Anexo estadístico, cuadros 54, 55 y 56).

Cuadro 1
Algunos indicadores de los niveles y ritmos de escolaridad y del desarrollo económico durante el Porfiriato[44]

Índices	1875	1878 (1895)	1900	1907 (1910)
1 Escolaridad primaria (1000 habitantes)		41 24	54 60	59 47
2 % Matrícula oficial respecto del total	72 11	86 67	81 59	80 06
3 Número de alumnos por profesor	43 00	46 10	47 48	39 36
4 % Escuelas oficiales del total		86 60	78 66	79 92
5 % PEA en agricultura		67 00	66 00	68 10
6 % PEA en Industria		15 60	16 60	15 10
7 % PEA en Servicios		17 40	17 40	16 80
8 Mortalidad por 100 habitantes		31 00	32 30	33 20
9 PIB agrícola (%)		40 90	36 20	35 60
10 PIB industrial (%)		21 10	23 90	26 10
11 PIB servicios (%)		24 00	26 10	25 10
12 Salario mínimo precios de 1900 total	cts/día	0 32	0 39	0 30
13 Salario mínimo precios de 1900 (agricultura)	cts/día	0 32	0 37	0 27
14 Salario mínimo precios de 1900 (manufacturas)	cts/día	0 32	0 50	0 36
Salario mínimo precios de 1900 (minería)	cts/día	0 32	0 47	0 72

[44] Los cálculos de los índices y tasas de escolaridad (incisos 1-4) son nuestros Para 1875 los datos son de José Díaz Covarrubias (1875), índices (incisos 5 y 8) de Fernando Rosenzweig (1965a 438-439),

Cuadro 1.1
Tasas de incremento % anual

Tasas	1875-78	1878-90-1900	1900-07-10
1 Tasa de % anual de la escolaridad primaria	3 1	3 2	2 7
3 Tasa de % anual de la escolaridad oficial		4 3	2 7
4 Tasa de % anual de la escolaridad privada		6 5	3 8
5 Tasa de % anual de profr		3 9	3 8
6 Tasa de % anual de escuelas total	1 6	1 5	0 5
7 Tasa de % anual de escuelas oficial		1 1	0 2
8 Tasa de % anual de escuelas privada		3 7	-0 1
9 Tasa de % anual de la población		1 5	1 1
10 Tasa de % anual de la fuerza de trabajo agrícola		1 3	1 2
11 Tasa de % anual de la fuerza de trabajo industrial		2 9	-0 1
12 Tasa de % anual de la fuerza de trabajo servicios		1 6	0 5
13 Tasa de % anual del PIB agrícola		2 4	3 3
14 Tasa de % anual del PIB industrial		7 5	4 4
15 Tasa de % anual del PIB servicios		6 8	3 1

Tasas (incisos 1-8) cálculos nuestros, tasas (incisos 9-12) de Rosenzweig y tasas (incisos 13-15) de Leopoldo Solís (1969)

Años en que aparecen datos

Variables	1878	1895	1900	1907	1910
1 Escolaridad por 1000 habitantes	Sí	Si	Si	Si	Sí
2 % Matricula oficial respecto del total		Sí		Si	Si
3 Alumnos por profesor		Si	Sí	Si	
4 Escuelas oficiales respecto del total,		Si		Si	Si
5 % Alfabetismo			Sí	Si	Si
6 % PEA en la agricultura		Sí	Si		Sí
7 % PEA en la industria		Si	Sí		Sí
8 % PEA en los servicios		Si	Si		Sí
9 % Población que vive en localidades de 2500 y mas habitantes			Si		
10 % Poblacion que vive en localidades de 5000 y más habitantes			Si		
11 % Retención interanual examinados/matriculados (oficial)			Si		
12 % Aprobación aprobados examinados (oficial)			Si		
13 % Retención interanual examinados/matriculados (oficial)			Si		
14 % Aprobacion aprobados/ examinados (particular)			Si		
15 % Escolaridad respecto de la poblacion urbana de 2 500 y más habitantes			Sí		
16 Mortalidad juvenil			Si		Sí

CAPÍTULO III

La educación elemental y la Revolución Mexicana

El contexto del proceso educativo

La crisis económica del Porfiriato y el desencadenamiento de la Revolución

Al iniciarse el presente siglo, el Porfiriato entró en un periodo de crisis general. La economía había tocado los límites contenidos en su forma subordinada y rígida (Solís, 1967:51-53). La extrema heterogeneidad y desigualdad social que generó el proceso porfirista marcó ese límite en su lado más débil. Los rasgos precapitalistas arraigados en la gran hacienda como elementos de explotación, se resistían a ser absorbidos por las prácticas competitivas del mercado.[1] La gran hacienda debía responder tanto al señorío impuesto desde la Conquista (la "facultad" de disponer de bienes y vidas, al prestigio derivado de la extensión de la posesión) como al incentivo de la ganancia; la vigencia autárquica de la gran hacienda aunada a la necesidad de un creciente excedente para el propio consumo productivo (Molina, 1953:53-74) e "improductivo", sólo era factible a partir de la explotación absoluta del peón.

Así, el crecimiento y la modernización de las haciendas se operó basado primero, en el despojo del comunero, y luego, una vez sometido como peón, en su redoblada explotación.[2]

Eso no era casual, la hacienda tradicional se había expandido más por el despojo de la tierra y la ujeción de los campesinos que por la "libre" compraventa (Whetten, 1953 78)

Pero ahí donde la competencia amenazaba sus rentas, como ocurrió con los hacendados e Morelos entre 1900 y 1910, o ahí donde el avance incontenible del capitalismo irrumpía y

Esa forma predominante de la gran hacienda, no obstante sus diferentes combinaciones, afectó sobre todo las condiciones de vida del campesinado y provocó la crisis. Consideramos que el incremento de la mortalidad en el lapso 1900-1910, refleja la grave situación a que había llegado el régimen (Rosenzweig, 1965a:437 y ss., véase Cuadro 1, cap II); situación que, a la larga, propiciaría el ascenso del movimiento campesino.

Por su parte, el sector moderno industrial se expandió paralelo al proceso de urbanización demográfico, facilitado por las vías de comunicación y el transporte. La red ferrocarrilera alentó la formación de un mercado de alcance nacional; pero, sobre todo, conectó la economía al exterior.[3]

El periodo de ascenso económico culminó con el fin del siglo. Luego vinieron los problemas. Incluso antes de iniciarse la crisis capitalista global del capital, la producción tuvo que enfrentar los límites que al mercado interno le imponía el hacendismo (Solís, 1967:51-53). El problema repercutió en el creciente desempleo del sector industrial y los servicios; la agricultura, prácticamente saturada, tuvo que dar cabida a parte de ese ejército de reserva urbano.[4] Como resultado, el desempleo y subempleo provocaron el descenso de los salarios reales y el acelerado deterioro de las condiciones de vida de las masas campesinas y obreras, que no hacen factible la educación.

Tales condiciones críticas, motivaron un creciente malestar en casi todos los grupos sociales. El Partido Liberal Mexicano (PLM) emprendió una serie de ataques al régimen; y al influjo de su activismo estallaron las huelgas que más impacto causaron a la era de paz porfiriana (Cananea, Río Blanco y San Luis Potosí).

Además las contradicciones internas se agudizaron por la crisis capitalista En 1907, el "pánico en Wall Street, así como la baja en el mercado mundial de henequén y la marcada disminución en los precios de exportación del algodón y de los minerales industriales" (Cockcroft, 1971:37) agravaron la situación en México.[5] En esta ocasión, la burguesía agraria modernizante en ascenso fue

[3] Así, la rama manufacturera se expande sustituyendo importaciones y cubriendo buena parte del mercado interno en ampliación la minería de metales industrializables reanima el sector, y la agricultura de mercado se va abriendo paso, y conforme avanza se despliega el sector moderno capitalista

[4] La manufactura prácticamente se estancó; la población económicamente activa en este sector decreció en términos absolutos y relativos, y en el ramo textil hubo despidos masivos de obreros. En el sector

la que más resintió el impacto de la crisis. En San Luis Potosí, prominentes familias resultaron seriamente perjudicadas y, entre ellas, algunos precursores y actores de la Revolución (Cockcroft, 1971:39-40). Representantes de la naciente burguesía agraria sin poder (para defender sus intereses en creciente riesgo), se vieron empujados por las circunstancias a emplear la fuerza como último recurso.

Por otra parte, "la inquietud entre la pequeña clase media de México, especialmente entre los profesionistas, iba también en aumento".[6] La falta de oportunidades para las nuevas generaciones educadas, la carestía de la vida, los elevados impuestos al pequeño comercio, etcétera, la colocaron en una situación difícil. Los intelectuales y, entre ellos, algunos educadores, como voceros de estas capas, llevaron su protesta hasta el punto de retar al régimen (Cockcroft, 1971:44-47).

La crítica al régimen agrario porfirista; las alternativas de cambio y la educación

Hemos visto cómo durante el Porfiriato, la propiedad comunal y, junto con ella, pueblos enteros fueron absorbidos por la gran hacienda ocasionando la quiebra de la actividad educativa municipal preporfiriana. De ahí que el balance del conjunto escolar porfirista, en los congresos educativos nacionales, revelar una gran endemia educativa que contrastaba con las ilusiones de sus propuestas. Ese balance también advirtió los obstáculos a la educación de las masas: las condiciones de vida infrahumanas de la gran hacienda descartaban la educación del peón. La educación simplemente era extraña al medio rural.

Los "científicos", constatando el gran malestar en el campo, advirtieron la "amenaza" que para el orden establecido significaba la pretensión de implantar la educación proyectada. En premonitoria advertencia habían expresado "[...] dar al individuo instrucción, educación, necesidades, despertar su inteligencia, llenar su corazón de aspiraciones, elevarlo a una esfera luminosa desconocida,

---

hacendados en las ramas del azúcar y el algodón y la consiguiente concentración agraria (Cockcroft, 1971 43)

[6] Al respecto, Cockcroft (1971 44) expresa "Estos sectores de clase media, con algunas excepciones significativas como los maestros, habían engrosado durante el crecimiento industrial y comercial del

para ponerlo en la impotencia de sostenerse en ella, es una burla sangrienta que engendra como resultado la envidia, como consecuencia después, hechos violentos que interrumpen y trastornan la evolución tranquila de la sociedad". (Zamora, en Zea, 1968:397).

Tal advertencia era innecesaria. La educación no se expandió ni podía expandirse al medio rural. Y, a pesar del sometimiento, de la explotación e ignorancia –por falta de educación– del indígena, del peón, del campesino y del comunero, el objetivo del "progreso" impuesto no se alcanzó y la sociedad rural se vio precisada a tomar el atajo de la Revolución. Los científicos no podían atribuir a la educación la gestación de la rebeldía popular, pues el régimen les negó a las clases mayoritarias, especialmente a las campesinas, esa posibilidad.

El problema que desató el torbellino de la Revolución radicó en el latifundismo. Esto fue diagnosticado desde finales del siglo XIX. Según Arnaldo Córdoba, a Winstano Luis Orozco se debe

> [...] la primera crítica del régimen de propiedad en el campo [pues] denunció lo que él llamó "el feudalismo rural" [...] y lanzó, al mismo tiempo, para la posterioridad revolucionaria, el ideal de la pequeña propiedad –lo suficiente para que el espíritu de empresa pudiera ejercerse– como el medio más eficaz para lograr el verdadero progreso de la economía agraria de México. Desde entonces quedó señalado el latifundismo como el enemigo principal de la nación mexicana (Córdova, 1973:20).

¿Acaso no se trataba del viejo objetivo liberal, puesto de nuevo en circulación?

En 1909 se publicó la obra de Molina Enríquez: *Los grandes problemas nacionales*. Aprovechando su experiencia como abogado y notario de pueblo, el autor pudo seguir el hilo de la problemática nacional rural.[7] Encontró como punto crucial que la concentración de la propiedad de la tierra en pocas manos, la tremenda explotación y el sometimiento del peón, habían conducido a una peligrosa desigualdad social y al estancamiento. Como solución propuso el

[7] No obstante su enfoque positivista y sus largas digresiones, Molina Enríquez tuvo la virtud de

desbaratamiento, por el Estado, de la gran propiedad agraria y el fortalecimiento de la pequeña y mediana propiedades. Y planteó como modalidad la reinstauración de la propiedad ejidal para los grupos indígenas.

Pero, según Molina Enríquez, la dinámica del desarrollo residía en la formación de la pequeña burguesía agraria que él asociaba con el mestizo.[8] Apuntó que, para promover el paso de una forma de relación social inferior a otra superior (por ejemplo, de peón acasillado a comunero-ranchero-ciudadano-propietario), era indispensable un cambio del régimen de propiedad, acompañado de otros factores. No comulgaba con la posición inversa de querer producir el cambio a partir de elementos culturales como la educación, adoptada por Justo Sierra. Para Molina Enriquez, "la evolución de nuestros grupos indígenas no ha de ser el resultado de la aplicación de una panacea sociológica [es decir educativa], muchas y muy distintas causas tendrán que ocurrir, de seguro para producir ese resultado; pero entre dichas causas, las que pueden depender de la instrucción pública, serán de las más pequeñas" (Molina, 1953:178) En breve, el problema básico no radicaba en la educación sino en asegurar condiciones de vida, en cubrir las necesidades vitales; aquí la educación aparecía como secundaria.

Vista a *posteriori*, la alternativa del cambio agrario planteada por Molina, era correcta; su error fue pensar que el régimen dictatorial podía promoverla; hacerlo habría equivalido a socavar su propia base de poder oligárquico; precisamente, esa rigidez no dejó otra salida que la Revolución.

En la práctica, a principios del siglo XX, el Partido Liberal emprendió una actividad y crítica política e ideológica al régimen. Y aunque entonces los liberales no llegaban al meollo del problema, se lanzaron contra la administración de Díaz y en defensa de las libertades morales. Poco a poco (sin embargo) estos grupos fueron ampliando sus demandas políticas, hasta incluir en ellas la abolición del latifundismo, la redistribución de la propiedad en el campo, y la exigencia de que se elevaran a ley y se respetaran en consecuencia los derechos de los trabajadores urbanos, a una jornada reducida de trabajo y a mejores prestaciones económicas (Cockroft, en Córdova, 1973:96,123-126).

[8] Consideraba que "[ ] el engrandecimiento de México solamente podrá lograrse gracias a la fuerza vital del mestizo mexicano, y [agregaba que] el arraigo de éste como campesino, en la tierra, tendrá que ser la base de nuestra grandeza nacional" (Molina, 1953 178) Por otra parte, Chávez Orozco,

La educación rudimentaria como antídoto de la Revolución

Al movimiento armado contribuyeron, aunque por razones diferentes, tanto la burguesía modernizante –en ciernes–, como las masas campesinas y obreras. La burguesía nacional afectada por la crisis, primero trató de influir políticamente para defender y promover sus intereses; pero al no conseguirlo, dado el carácter excluyente del régimen de privilegio oligárquico, se decidió por la insurrección. Para las masas afectadas, campesinos y obreros, destruir el régimen de fuerza era cuestión de sobrevivencia; no les quedaba otra opción que contribuir a socavar la estructura opresora.

Ahora sabemos que la dictadura trató de detener el movimiento revolucionario a partir de una serie de reformas, entre éstas, la promoción y auspicio por el gobierno federal de las escuelas rudimentarias en el campo. Sobre el particular, Pani (1936:53) expresa que el "agonizante gobierno del Presidente Díaz se apresuró a iniciar gestiones ante el Congreso [...] dizque para posibilitar la acción escolar en toda la República, pero simplificando el programa y reduciendo [...] el costo de fundación y sostenimiento de las escuelas. Pero la confección del plan de instrucción rudimentaria fue tan desatinado que se exageró hasta el absurdo la amplificación del programa escolar. .".

Antes, el régimen negaba la educación popular como preservativo revolucionario; ahora, con la promesa de distribuir la educación, como panacea a todos los males populares, pretendía conjurar el fantasma de la Revolución.

Gestación y desarrollo del movimiento armado y la educación

La gran desigualdad estructural (campo-ciudad, clases sociales) ilustra con propiedad la gestación de los centros impulsores del movimiento revolucionario. Los científicos y su ideología del progreso que permeaba el edificio social dejaban de operar como elemento directriz; en su lugar, proliferaban manifiestos, programas, planes que lanzaban los dirigentes de los grupos armados. La actividad educativa, como veremos, también se desorganizó y experimentó un descenso.

Por ejemplo, el Partido Liberal Mexicano (PLM) estuvo vinculado a uno de

Luis Potosí. Lo que ahí ocurrió ilustraría el surgimiento, o primer momento, de la Revolución. El movimiento liberal, precursor de la Revolución y opositor al régimen dictatorial, data de 1900. Pero su actividad política culminó en 1906, con la publicación del *Manifiesto y Programa del Partido Liberal Mexicano* que tanto influyó en las ya mencionadas huelgas obreras (Cananea y Río Blanco). El *Manifiesto* liberal resume objetivos reivindicativos populares; entre otras cosas, se pronuncia por una educación netamente laica, obligatoria hasta la edad de catorce años "[por] la enseñanza de los rudimentos de artes y oficios [por] la instrucción militar y, preferentemente [por la] atención a la instrucción cívica tan poco atendida..." (*Programa del Partido Liberal*, 1916, en Córdova, 1973:419-422). Posteriormente, al fin de la década, el PLM aunque ya escindido y en el exilio siguió influyendo en la única fuerza opositora al régimen que ya preparaba el advenimiento de la Revolución. Incluso fracciones del PLM resurgieron y participaron hasta el movimiento armado.

En concreto, es ilustrativo el hecho de que la burguesía agroindustrial, de San Luis Potosí con representación en el PLM, atribuyera la crisis del sistema al régimen de privilegio que con exclusividad beneficiaba a la oligarquía latifundista y al capital extranjero, en perjuicio de ciertos sectores nacionales emprendedores que se iban vinculando al naciente mercado, innovando y arriesgando sus fortunas. No es, pues, extraño, que la crisis que afectó a sectores de la propia burguesía agraria, ocasionara descontento entre sus filas y creara sus defensores para tratar de influir políticamente.

Este grupo burgués[9] representado por Francisco I. Madero, despertó y llevó en su primer jalón la dirección del movimiento; su lema de "Sufragio efectivo y no reelección" denota el cariz meramente formal de su oferta política, como medio para conquistar el poder.

Dicho centro impulsor incluía la fuerza combinada de "nacionalistas, hombres de negocios de mente abierta, hacendados resentidos, elementos de la clase media, económica y socialmente bloqueados y escasos grupos de campesinos que se alinearon con Madero en 1909 y 1910..." (Cockcroft, 1971:46).

[9] "Para un astuto burgués mexicano, con una pizca de nacionalismo y buen ojo para las ganancias, en 1911 parecía deseable cualquier clase de cambio político y económico que aumentara su voz en el gobierno, desafiara los monopolios extranjeros y abriera un mercado interno mediante el

El otro grupo de impulso revolucionario comandado por el PLM –heredero del precursor Partido Liberal, que lanzó el manifiesto de 1906– estaba constituido por voceros de la "clase baja y la clase media baja" (Cockcroft, 1971:47). La clase baja, incluía, básicamente a campesinos y obreros; aunque debido a la desigualdad estructural, las posiciones y objetivos de estos últimos tenían coincidencias o estaban más cerca de los objetivos de las capas medias, que de las heterogéneas masas del campo.

El movimiento campesino (villismo, zapatismo) que inicialmente adoptara los principios y lemas liberales, a medida que desplegaba su actividad revolucionaria se configuraba como fuerza y centro de atracción e impulso revolucionario propios. Al influjo de su dinámica, no pocos miembros intelectuales de las clases medias fueron atraídos y llevados, cual hojas, por el vendaval revolucionario.

El llamado a la lucha hecho por Madero, a partir del *Plan de San Luis Potosí*, fue secundado y firmemente sostenido, inicialmente, por secciones o partidarios liberales comandados por pequeños burgueses del norte (Cockcroft, 1971.39-40, 162-170). Otros miembros del mismo Partido Liberal secundaron por su cuenta al maderismo, dada la desorganización que ya privaba en sus clubes.

Sólo en los momentos decisivos los obreros se manifestaron. La Casa del Obrero Mundial se ligó al constitucionalismo y contra el ala disidente, esencialmente campesina.

El campesinado, menos influido que el obrero por los liberales, irrumpió en la escena revolucionaria y bajo su ímpetu, incluso reorientó el movimiento armado. En efecto, entre los distintos grupos que se unieron a Madero, los más decididos y persistentes fueron los campesinos dirigidos por Francisco Villa y Emiliano Zapata. Su concurso decidió el derrocamiento de Díaz, la toma del poder por el maderismo y el nuevo empuje armado. Esto tenía su razón de ser, y es que luchaban por objetivos vitales considerados ya en el *Plan de San Luis Potosí*, como restituir la tierra usurpada a las comunidades y pequeños propietarios.

El régimen de Madero heredó el poder armado porfirista y éste no tardó en traicionarlo. Como resultado, el movimiento campesino resurge, y, aunque discordante por la heterogeneidad de sus condiciones estructurales, logra

social y lo cultural. Pero la facción proburguesa logró asimilar las distintas fuerzas y canalizó a su favor el ímpetu revolucionario.

El poder sostenido bajo la ilusión formal democratizante del maderismo tan sólo constituyó un elemento de transición que no pudo garantizar la gestación de una alternativa de sociedad viable. El liberalismo maderista muestra su anacronismo al decidirse sólo por una reforma meramente formal (el sufragio efectivo, por la "libertad" e igualdad política), prescindiendo de la problemática socioeconómica. La propia política educativa maderista refleja el temor oficial a una reforma social.

El flujo y reflujo político, en condiciones oscilantes de "recuperación económica", ocasionó que llevara más de un cuarto de siglo a los distintos grupos contendientes restructurar nuevas y viables formas de dominación. Para comprender la restructuración política, ideológica y educativa, es necesario ilustrar la gestación y comportamiento de las fuerzas desencadenadas.

La proyección educativa del maderismo

¿Qué significó la opción educativa del régimen maderista? La política educativa de Alberto Pani, subsecretario de Educación, expresa lo limitado del régimen de Madero ante la problemática nacional. Esto se hace patente en sus proyectos y planteamientos sobre la educación, así como en los diversos comentarios y críticas que éstos suscitaron, incluido un apéndice sintético elaborado por Ezequiel Chávez en 1912, que salió a la luz pública hasta 1918. Dicha obra es interesante por cuanto ilustra que ni la proyección educativa del nuevo régimen revolucionario ni la propia realidad socioeconómica, diferían sustancialmente del porfirismo. El mismo Pani advirtió la dificultad insalvable para difundir las escuelas rudimentarias, previamente aprobadas por la dictadura, no obstante que se propuso "corregir la equivocada dirección [en su] primer impulso del nuevo régimen contra el analfabetismo nacional".[10]

Pani observa una incompatibilidad insuperable entre las condiciones de atraso de las masas campesinas (su diferente "nivel mental"), y una política de difusión indiscriminada de la educación escolar. Según él, los indios, el grupo más numeroso, debido a su atraso, a su relego a desempeñar las

tareas más rudas, a su dispersión, alejamiento de los centros poblados y a la confusión casi "babélica" de sus múltiples "dialectos", eran los menos indicados para recibir la proyectada instrucción.

Para Pani, lo más práctico era dirigir la instrucción a los grupos "mestizos" que sí estaban en condiciones de demandar educación puesto que vivían en centros urbanos, hablaban el castellano, desempeñaban actividades manufactureras o de servicios, etcétera; lo que facilitaba la tarea educativa por el bajo costo del servicio y su expansión al mayor número. Pani, por lo visto, era un administrador pragmático. Con base en tales consideraciones se hicieron modificaciones al proyecto de ley de las escuelas rudimentarias heredado del porfirismo. La nueva tendencia educacional muestra, debido a dichos ajustes, una orientación utilitaria de los contenidos educativos, y hace a un lado los estudios "abstractos", es decir, los referentes a la sociedad misma. El programa respectivo incluye la enseñanza del "dibujo y los trabajos manuales [con] vistas a desenvolver el sentido estético [...] y la habilidad técnica, preparación admirable para la vida industrial. [También se fija que] los ejercicios de estas asignaturas, para obtener el resultado propuesto, deberán estar en perfecta consonancia con la producción industrial predominante o susceptible de implantarse y desarrollarse en cada localidad" (Pani, 1912:25; 1936:85-86).

Asimismo, se incluyó la enseñanza de nociones de geografía e historia patria –que no de civismo– y se aumentó un año escolar al ciclo rudimentario diseñado originalmente. Además, el ministro insistía en la continuidad de la enseñanza formal por medio de libro y el cuaderno.

Pani, al fin intelectual activo y vigilante del régimen maderista, advierte el peligro de una educación indiscriminada, que funcionaría cual caldo de cultivo de "microbios" revolucionarios, y se pronuncia por una educación selectiva. Adopta la misma posición de los científicos sobre el supuesto "peligro" que significaba instruir a las masas en plena efervescencia revolucionaria. En este sentido, considera que la educación masiva

> [...] crearía un estado permanente de descontento, preparación admirable del campo, donde vendrían a espigar después, fructuosamente, los demagogos sin conciencia predicando, por ejemplo, socialismo

> los terratenientes [...] esto sucedería aun remplazando la instrucción rudimentaria por la educación integral: hay que convenir en que por mucho que la labor escolar educacional mejore al hombre, éste sigue siendo humano, y es de naturaleza humana que influyan sobre la conducta las necesidades materiales no satisfechas sobre la voluntad.

Y al punto advierte contra el conocimiento de la sociedad y sus problemas: "Analizar la desgracia [...] es centuplicarla. Proyectar luz en las conciencias, mediante enseñanzas abstractas, para iluminar sólo miserias, pero dejando oscuros los caminos que conducen al mejoramiento económico, es pues una cruel ironía para el pueblo y una amenaza para nuestro régimen social" (Pani, 1912:21-22).

Esa posición señala el estrecho límite de la revolución maderista. Según su tubular y unívoca perspectiva, la instrucción mínima para las masas rurales debía suspenderse por entrañar una amenaza social; en cambio, había que expandir una instrucción mínima –que incluque "las buenas costumbres"– para los centros poblados urbanos o semiurbanos donde hay condiciones para su arraigo. ¡Qué amañada retórica para preservar la ignorancia de los muchos y "graduar" la instrucción de los pocos!

La enseñanza dosificada debía ser como la medicina preventiva contra posibles "epidemias sociales". Así que para garantizar la reproducción del sistema en plena crisis, se insistía en "acostumbrar al alumno a observar, racionar y expresar sus ideas; a moderar sus pasiones, a respetar los derechos de los demás, a adquirir costumbres de aseo, orden y método, tan útiles después para la vida en sociedad..." (Pani, 1912:19). Cabe precisar: ¿a qué sociedad se refiere? Obviamente a la sociedad oligárquica, heredada del porfirismo.

Como se advierte, si la dictadura terminó por ofrecer educación a las masas, para detener su empuje revolucionario, el maderismo, producto de la revolución naciente, hizo lo contrario. La negativa de Pani a educar al pueblo sería parte de su "contribución a los gobiernos de la Revolución".

Las propuestas ilusas de los congresos educativos porfirianos, tampoco tenían cabida en la revolución maderista. Empero, el ambiente era favorable para que otros proyectos alternativos se difundieran en busca de arraigo; tal fue el caso de la llamada educación racionalista o moderna.

La Casa del Obrero Mundial y la educación racionalista

Luchadores anarquistas de varios países fueron atraídos por la aurora de la Revolución Mexicana con la intención de propagar su ideología y organizar a los obreros. La Casa del Obrero Mundial, fundada en 1912, es una resultante de su actividad en pro de los intereses del proletariado de la Ciudad de México. Entre los objetivos de La Casa figuraba fundar una escuela racionalista, semejante a la organizada en España por Francisco Ferrer Guardia. Pero dicho proyecto no prosperó porque el promotor directo, el anarquista hispano Francisco Moncaleano, fue deportado.

Sin embargo, las ideas de la escuela racionalista se propagaron y enraizaron en México: formaron parte de la orientación del artículo 3 constitucional aprobado en 1917; inspiraron la política educativa de algunos gobiernos estatales (Yucatán, Veracruz, Tabasco, etcétera), orientaron las prácticas educativas de algunos sectores obreros y campesinos; asimismo, impregnaron la reforma educativa de la educación socialista de 1934,[11] y subsistió en la contrarreforma educativa, una década más tarde.

Características de la escuela racionalista

Dada la importancia de la escuela racionalista en el México revolucionario, y a fin de aclarar las especificidades que adoptó aquí, es necesario sintetizar, siguiendo a su creador Francisco Ferrer Guardia, además de sus fundamentos y propósitos generales, los objetivos y medios educativos para lograrlos.[12] ¿En qué se fundamentó la educación racionalista y qué se propuso?

Ferrer Guardia estaba firmemente convencido de que el medio para cambiar radicalmente la sociedad era transformar lo que consideraba básico: lo educativo.[13] Para él, la causa de los problemas que aquejaban a la sociedad

[11] "La educación socialista, [ ] organizará sus enseñanzas en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social", artículo 3 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (versión de la Reforma de 1934)

[12] Los primeros dan significado, justifican y orientan el proyecto educativo, los objetivos se refieren a lo que se pretende lograr con dicha educación en términos generales –sociales– y particulares –individuales–, los medios tienen que ver con las formas educativas y pedagógicas, con lo que se enseña, quién lo enseña, cómo se enseña y a partir de qué medios se enseña, para lograr el fin

y que incluso ponían en entredicho su progreso, obedecían a que no se había resuelto el problema de la educación popular del que dependían.[14]

Mas, la cuestión no radicaba en la falta de educación, pues era un hecho su creciente difusión, sino en el tipo de educación autoritaria que entonces privaba:

> La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les priva del contacto de la naturaleza para modelarlos a su manera [...] Educar, equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar [el objetivo es] que los niños se habitúen a obedecer, a creer, y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen [...] se trata de imponerle pensamientos hechos; de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad; de hacer de él, en suma, un individuo estrictamente apegado al mecanismo social.[15]

Cualquier similitud con la proyectada educación del régimen porfiriano y del maderismo es simple coincidencia.

---

y fraternidad", ha mostrado su ineficacia toda vez que, según él, persisten los graves problemas sociales: desigualdades, injusticias, fanatismo y opresión El autor expresa "desengaño" de su relación con estas fuerzas, después de una experiencia de lucha· "en ninguno reconocí el propósito de realizar una transformación radical que, descendiendo hasta lo profundo de las causas, fuera garantía de una perfecta regeneración"

[14] "Vi el progreso entregado a una especie de fatalidad, independiente del conocimiento y de la bondad de los hombres, y sujeto a vaivenes y accidentes en que no tiene participación la acción de la conciencia ni de la energía humana [.] El individuo, formado en la familia con sus desenfrenados atavismos, con los errores tradicionales perpetuados por la ignorancia de las madres, y en la escuela con algo peor que el error, que es la mentira sacramental impuesta por los que dogmatizan en nombre de una supuesta revelación divina, entraba en la sociedad formado y degenerado, y no podía exigirse de él, por lógica relación de causa a efecto, más que resultados irracionales y perniciosos" (Ferrer, s/f 24-25).

[15] "No se trata –según esta perspectiva– de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales [Y en otra parte insiste al respecto] Lo repito, esa instrucción no es más que un medio de dominación en manos de los directores, quienes jamás han querido la elevación del individuo, sino

Es más, según Ferrer, la escuela oficial sólo inculca el dogma a las clases populares mientras que la verdad científica la monopolizan los poderosos.[16] Por eso al punto reclama contra esa injusticia educativa y de ahí su decisión por reivindicar educativamente a los oprimidos, es decir, trasmitirles la verdad.[17]

¿Cuáles son los objetivos de la escuela racionalista o moderna? La educación racionalista se propone la formación de un nuevo tipo de hombre:

> No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme a tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos (Ferrer s/f:100).

En fin, la meta de "la Escuela Moderna consiste en hacer de los niños y niñas [...] personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio" (Ferrer, s/f:38).

¿Qué contenidos enseña la escuela racionalista? Para empezar, debe desplazar los dogmas por las verdades razonadas y comprobadas: una educación sin "dogmas ni sistemas [...] soluciones comprobadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia, eso es lo que constituye [la] enseñanza [racionalista]" (Ferrer, s/f:159).

Postula que la razón y el conocimiento científico tanto de las ciencias naturales y sociales, conforman los contenidos educativos. "La ciencia, dice, es la exclusiva maestra de la vida".[18] Pero el principio educativo es

[16] "La verdad es de todos, y socialmente se debe a todo el mundo Ponerle precio, reservarla como monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten sin protesta su ínfimo y deplorable estado, bajo un régimen político democrático, es una indignidad intolerable " (Ferrer, s/f:38).

[17] "Juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes y necesarias para la gran obra de la regeneración de la

"[...] el racionalismo humanitario que consiste en inculcar a la infancia el afán de conocer el origen de todas las injusticias sociales para que con su reconocimiento, pueda luego combatirlos y oponerse a ellos" (Ferrer, s/f:217). Como se advierte, un rubro novedoso de la escuela racionalista es el conocimiento de la sociedad y sus problemas, cosa que para el régimen maderista era tabú.

¿Qué programa sigue la escuela racionalista?

> Sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual, no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad.
> Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: no hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes.[19]

En cambio para Pani la escuela de la Revolución debía enseñar a "respetar los derechos de los demás", lo que equivale a cumplir con las obligaciones, pero se olvida de los propios derechos individuales y demandas sociales reivindicativas.

¿Cómo puede ser factible la enseñanza racional? Para responder, se pregunta el autor: ¿cómo domestica la educación actual?[20] La domesticación, dice, es el producto de "una idea muy clara y una voluntad, a saber: que los niños se habitúen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales

---

niños sometidos a su cuidado vitalidad cerebral propia, a fin de que cuando se emancipen de su racional tutoría, continúen siendo en el mundo social enemigos mortales de prejuicios de toda clase, propendiendo a formarse convicciones razonadas, propias, sobre todo lo que sea objeto del pensamiento" (Ferrer, s/f:146)

[19] Además, las mañanas dominicales son dedicadas, " . al estudio de los sufrimientos humanos durante el curso general de la historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso" (Ferrer, s/f:39) A estas clases dominicales podían asistir los padres de los educandos. Esta práctica tal vez fue el germen de la extensión de la escuela al medio y que en el México rural dio tantos frutos

que nos rigen".[21] Una resultante de esta forma educativa domesticadora es que embota el pensamiento, la razón y la voluntad.

La educación racional sigue la ruta opuesta: "todo el valor de la educación [racional] reside en el respeto de la voluntad física, intelectual y moral del niño".[22]

Y para que dicha educación sea efectiva, los contenidos educativos intelectuales deben ser trasmitidos de tal manera que impregnen el sentimiento y personalidad del educando: "que las representaciones intelectuales sugeridas al educando, se transformen en jugo de sentimiento; [...] coloreando y perfilando el carácter de la persona. Y como la vida práctica, o sea la conducta del hombre, gira indefectiblemente dentro del círculo del carácter, el joven educado por semejante manera ha de convertir la ciencia en maestra única y benéfica de la vida" (Ferrer, s/f:146-147).

La enseñanza racional no gira en torno al puro espontaneísmo del niño, no lo abandona a su propia formación, sino que lo acompaña y cultiva, cual planta, en su desarrollo.[23]

¿Cuál es su propuesta educativa en relación con la enseñanza para el trabajo? La idea es que todos los conocimientos científicos –sobre la naturaleza y la sociedad– tengan cabida para que "obren en la inteligencia de los educandos [...]que las lecciones de cosas sustituyan a las lecciones de palabras, que tan amargos frutos han dado en la educación de nuestros compatriotas" (Ferrer, s/f.42). Y más precisamente: "Una educación racional será, pues [entre otras] la que facilite lo más posible el desarrollo y la efectividad de las fuerzas del organismo para que todas se concentren sobre un mismo objetivo exterior:

[21] Según este tipo de enseñanza autoritaria "no se trata de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales [que prescribe la educación racional], se trata de imponerle pensamientos hechos, de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad, de hacer de él, en suma, un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social" (Ferrer, s/f.97)

[22] Insiste y prescribe "el verdadero educador es el que, contra sus propias ideas y sus voluntades, puede defender al niño, apelando en mayor grado a las energías propias del mismo niño" (Ferrer, s/f.98).

[23] "La misma constitución de la mente, al comenzar su desarrollo, pide que la educación, en esa primera edad de la vida, tenga que ser receptiva El profesor siembra las semillas de las ideas Y éstas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes,

la lucha por el trabajo para el cumplimiento que reclama el pensamiento" (Ferrer s/f:200-201). Pues, de la misma manera en que el hombre primitivo ha evolucionado gracias al trabajo para cubrir sus necesidades, así el hombre desde niño tiene "una necesidad atávica por el trabajo", por lo cual sólo hay que seguirle en su desarrollo y necesidades naturales.[24] Por eso, la enseñanza racional "partirá de la instrucción práctica, aquella cuyo objeto se le muestre claramente, es decir, se comenzará por la enseñanza del trabajo manual" (Ferrer, s/f:201). Estas consideraciones rematan en la siguiente fórmula: "organícese el trabajo en su derredor, manténgase en él la disciplina lógica y legítima de su cumplimiento, y se llegará fácilmente a una educación completa, fácil y saludable" (Ferrer, s/f:202).

¿Pero quién deberá promover la educación racionalista? Puesto que la educación racionalista tiene como objetivo liberar al proletariado, a éste debe dirigirse en primera instancia; pero debe procurar la colaboración de los intelectuales y de algunos privilegiados.[25] Evidentemente, tal educación no podría promoverla el gobierno o el Estado.[26]

¿Acaso los intelectuales en el poder, como Pani, tenían en mente las fórmulas de la propuesta racionalista, en el sentido de que expandir la educación a las masas significaría despertar su conciencia social y promover socialismos agrarios, como el zapatista, por lo cual sólo prescribían una instrucción homeopática a grupos seleccionados?

Contrarrevolución, resurgimiento revolucionario y la educación básica

Madero escamoteó los objetivos que movilizaron a las clases populares, y, una vez en el mando, pretendió desarmarlas y licenciarlas. Pero, Pascual Orozco en

[4] "A medida que el niño avance en su aprendizaje, se le presentará la necesidad de saber, de instruirse, y entonces se tendrá cuidado de no ahogar esa necesidad, sino que, al contrario, una vez sentida y manifestada se le facilitarán los medios de satisfacerla, y entonces se instruirá lógicamente, en virtud de las necesidades mismas de su trabajo, teniendo siempre a la vista la causa determinante de su querer" (Ferrer, s/f:203).

[5] "[ ] los trabajadores en primer lugar, y luego a los intelectuales y privilegiados de buenos sentimientos que, si no abundan, no dejan de encontrarse Conocemos algunos" (Ferrer, s/f.65)

[6] "Los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben mejor que

el norte y Zapata en el sur, se negaron a cumplir tales ordenanzas y terminaron desconociendo al gobierno maderista. El movimiento campesino resurgió con nueva fuerza; los guerrilleros zapatistas lograron avanzar y liberarse de la tutela oficialista a partir del *Plan de Ayala*. La ruptura de la División del Norte con la dirección carrancista coincidió con su decisivo empuje en el aniquilamiento del ejército porfirista. Esa creciente autonomía del movimiento campesino, culminaría en acción combinada de las principales fuerzas zapatistas y villistas opuesta al constitucionalismo.[27]

Así, mientras el constitucionalismo proseguía la línea iniciada por Francisco Madero de luchar por la reforma política liberal para la reorganización burguesa de la sociedad, los campesinos, percibiendo sus elementos comunes, van dando forma a sus objetivos, van perfilando un programa que respondiera a sus ingentes necesidades.

Carranza desconoce con el *Plan de Guadalupe* al gobierno de Huerta y se erige en restaurador del orden constitucional, pero, siguiendo la línea del maderismo, prescinde de los cambios socioeconómicos (*Plan de Guadalupe*, en Córdova, 1973:447-452). En cambio, el campesinado de Morelos, impelido a fundamentar su propio movimiento, proclama el *Plan de Ayala* que postula cambios estructurales en el campo.[28] Y "no solamente Emiliano Zapata defendía los principios agrarios como una exigencia inaplazable; de la misma manera Andrés Molina Enríquez [...] proclamando las miras del Plan de Texcoco [...] reconocía, como razón fundamental de todas las revoluciones la económica" (Molina en Mancisidor, 1971:158). Molina Enríquez proseguía consecuentemente sus interpretaciones sociológicas prerrevolucionarias.

El movimiento villista, también desde su origen advirtió la necesidad de cambios agrarios. A raíz de su distanciamiento del constitucionalismo, sus respectivos manifiestos y proclamas van expresando su orientación hacia el objetivo de transformación agraria.

Los pasos culminantes en este sentido, dados por los movimientos campesinos más destacados, villistas y zapatistas, en histórica integración, tuvieron lugar en el marco de la Convención de Aguascalientes. Ahí, hay que enfatizarlo, por primera vez, los exponentes de las clases rurales revolucionarias,[29] presentaron

[27] La fuerza campesina se elevó sustancialmente en la Convención de Aguascalientes, porque ahí logró combinar sus esfuerzos y esclarecer sus propios objetivos de acuerdo con el *Plan de Ayala*.

su ya ancestral demanda de recuperar sus tierras, sus libertades y satisfacer sus necesidades culturales. La fuerza de la unificación entonces lograda en torno a sus propias metas superó momentáneamente al carrancismo (Gilly, 1971:116-135-160).

Es cierto que las proclamas, discursos y manifiestos campesinos por los cambios agrarios no bastan para calificar a su movimiento como transformador, frente a los cambios político-ideológicos formales proclamados por el constitucionalismo. Pero, el campesinado también avanzó en la práctica en pos de sus objetivos. Dan cuenta de ello las transformaciones agrarias y experiencias educativas emprendidas por los zapatistas y por los villistas (Almada, 1965:212).

Por el contrario, los constitucionalistas, que por excepción durante la lucha hicieron repartos agrarios, fueron duramente reprendidos por el "primer jefe",[30] y las tierras fueron devueltas a sus dueños. Su incapacidad para comprender la problemática campesina ilustra su carácter clasista conservador.

Esa corriente porfía por la legalidad formal de la Constitución: las libertades individuales, el "sufragio efectivo", la "no reelección", la autonomía municipal,[31] etcétera, legalidad que no respondía a la problemática subyacente que consistiría en satisfacer y mejorar las condiciones de vida de las mayorías del campo, condiciones para difundir la educación (Womack, 1970:261).

El porqué del movimiento campesino y la educación

Por muy distintos caminos avanzaban los campesinos en Morelos y en Chihuahua. En Morelos, a raíz de los cambios agrarios emprendidos, se sucedieron los educativos. Ahí las propias autoridades locales se encargaron de la educación. La comuna, el municipio y la legión zapatista pudieron

---

[29] "Pacto de Torreón del 8 de julio de 1914", cláusula octava, firmada entre carrancistas y villistas, citado por Gilly (1971:103)

[30] El acto más renombrado fue la repartición agraria que llevó a cabo Lucio Blanco

[31] En esta tónica, el constitucionalismo no respondía ni tangencialmente al núcleo de la problemática que causara la Revolución [.] Esto es importante remarcarlo por cuanto nos permite explicar

promover la educación ligada a sus propios objetivos.[32] Es innegable qu el deseo de instruirse fue uno de los motivos que llevaron a las comuna campesinas a participar en la lucha por la transformación (Reed, 1971:101 102). Y esa necesidad educativa debió reafirmarse a raíz de la gran experienci que tuvieron en la Revolución. Advirtamos, por ejemplo, lo humillante qu para el campesinado debieron resultar los vilipendios alusivos a su ignoranci lanzados por los constitucionalistas para desprestigiarlos. Recordemos que l intelectualidad que seguía a Carranza se ensañaba en denigrar al campesin por su condición infrahumana, como si se tratara de un vicio abominable y no de una realidad, producto de la explotación oligárquica (Reed, 1971:139)

No es, pues, de extrañar la respuesta campesina a la problemátic educativa. Hay indicios que ilustran no sólo como proyecto, sino tambié como tendencia práctica, el avance educativo tanto en Chihuahua[33] como e Morelos, a pesar de las condiciones desfavorables por encontrarse en pie d lucha. John Reed, por ejemplo, da cuenta de que

> [...] la gran pasión de Villa eran las escuelas [pues] él creía que la tierr para el pueblo y las escuelas resolverían todos los problemas de l civilización. Las escuelas para él fueron una obsesión. Con frecuenci se le oía decir: cuando pasé esta mañana por tal calle, vi un grupo d niños. Pongamos allí una escuela. En Chihuahua [con] una población de 40 000 gentes, en diversas ocasiones, Villa estableció más de 5 escuelas (Reed, 1971:139).

En Chihuahua, bajo su mando, en 1914, el presupuesto incluyó, entre "lo renglones más importantes [los] que correspondían a la educación primari [asignados para] el establecimiento de numerosas escuelas rurales en lugare que antes habrían carecido de ellas; y, asimismo, para el Colegio Militar y l casa de corrección y asilo para huérfanos" (Almada, 1965:211).

[32] Véase el contraste entre la concepción de la libertad municipal del zapatismo y el constitucionalismo, en Womack J. (1970:260-261)

[33] Villa valoraba la educación como algo sagrado. Expresaba que lo más triste que pudiera suceder e que eligieran Presidente de México a un ignorante como él; pero también reprobaba a los políticos

También en Morelos, mientras los guerrilleros zapatistas sobrevivían, creaban asociaciones municipales.[34] En el ramo educativo se propusieron metas significativas.

> En circunstancias por demás estrechas, los asociados lograron mucho más de lo que ni siquiera (Pablo) González intentó. A lo largo del invierno, a través de diminutos donativos particulares y de impuestos especiales que aconsejaron que recaudaran los consejos municipales, establecieron escuelas primarias probablemente en quince o veinte pueblos; hacia mediados de abril, los asociados de Tochmilco, Zacualpan y Jantetelco llegaron inclusive a fundar escuelas nocturnas para adultos (Womack, 1970:273).

Ello muestra el firme interés y necesidad de los campesinos por su educación.

Los límites de la acción revolucionaria campesina

El movimiento campesino en el proceso revolucionario logró avances sustantivos especialmente al socializar y politizar sus demandas. La inusitada fuerza militar campesina potenciada en la lucha armada, contrastaba con el alcance apenas regional del Plan de Ayala. Y es que las heterogeneidades, desigualdades sociales, la dispersión y la barrera urbano-rural impedían diseñar una visión de conjunto de la problemática nacional y agraria.[35]

También, al movimiento campesino le faltó la fuerza y dirección integradora que el sector obrero no pudo brindarle. El abismo que separaba al mundo urbano del rural: sus condiciones, concepciones y diferente

[4] Entre cuyos objetivos figuraban "Procurar que la propaganda [revolucionaria] llegue hasta el seno de las familias y que los jefes de éstos inculquen a sus hijos y demás familiares los buenos principios, hagan que éstos tomen interés por la Revolución y comprendan que el triunfo de ella depende de la felicidad de los hombres honrados y trabajadores y el proceso de los mexicanos en el orden de lo material como en el terreno de las libertades y derechos sociales y políticos y en el orden intelectual y moral" (véase el objetivo señalado en Circular núm. 12, 17 de abril de 1917, Caz 28, citado por Womack, 1970 273).

[5] Y aún cuando pensemos que los objetivos centrales del movimiento campesino atañían a la población mayoritaria, cosa cierta, en la práctica, éstos se vieron reducidos a su problemática

cultura opacaban sus incipientes intereses comunes. El constitucionalismo aprovecharía al máximo estas debilidades del movimiento campesino que osara independizarse, para atacarlo, desprestigiarlo y someterlo izando sus propias banderas reivindicativas.

Pero el campesinado no cejó en su lucha; su acción persistente, aun bajo el mando constitucional, le valió –cuando menos– el "reconocimiento" y posterior registro formal de sus demandas. Así, aunque la dirección proburguesa sólo cedió tácticamente con la causa campesina, quedó "comprometida" con las masas.[36]

Los obreros y el constitucionalismo ¿un desliz de los mundiales?

¿Hasta qué punto La Casa del Obrero Mundial al ligarse al constitucionalismo, lo reforzó y contribuyó a que éste derrotara al movimiento campesino? Dicha contribución en términos de fuerza fue mínima, pero fue decisiva por cuanto participó en el momento más oportuno y en el punto neurálgico: impidió la unidad de las clases mayoritarias.

En efecto, el número de obreros organizados en los "batallones rojos" que secundó al constitucionalismo fue relativamente reducido.[37] Empero su vinculación al carrancismo, cuando éste parecía estar en desventaja de fuerzas frente al campesinado causó tal impacto en la "opinión pública" que, manipulado por la prensa carrancista, debió influir para inclinar la balanza en su favor.[38] No está claro por qué el sector obrero –o mejor dicho "los

[36] Los subsecuentes gobiernos no podrían obtener el consenso mínimo requerido mientras no incluyeran en su política respectiva los objetivos campesinos (Suárez, 1971 500).

[37] Córdova (1973·208), expresa que son entre 7 000 y 10 000

[38] El hecho es que la tardía reacción del movimiento obrero de tomar partido en la lucha armada contrastó con la activa y rápida participación del campesinado en la Revolución ¿Pero por qué contra éste?, ¿hasta qué punto los círculos obreros subestimaron al movimiento campesino zapatista?, ¿influyó en ellos el antiestatismo y anticlericalismo de la ideología anarquista? No deja de ser significativo el rechazo que motivara en los mundiales el atuendo de los ejércitos zapatistas portando en sus sombreros distintivos a la Virgen de Guadalupe Los mundiales tampoco se inclinaron por los villistas, ¿hasta qué punto fueron influidos por los ataques lanzados por los carrancistas contra el fantasma del villismo? Obstinadamente exhibían a Villa como prototipo del sanguinario, reaccionario, ignorante y cuatrero Lo cierto es que la intelectualidad incrustada en la prensa, entonces el medio de comunicación más importante en manos de la burguesía, contribuyó

mundiales"– a última hora, en la decisiva, decidió engrosar las filas del carrancismo y actuar contra el campesinado.[39]

Como quiera que sea, tanto la repulsa obrera al movimiento campesino y al gobierno de la Convención, como la vinculación de los sectores obreros al constitucionalismo, nos muestra la distancia entre el mundo urbano y el rural, entre obreros, campesinos y peones.

Esas discrepancias se irán disipando lentamente dando lugar a la identificación paulatina de ciertos intereses comunes y su respectivo deslinde de los privilegios de los grupos dominantes.[40]

La Constitución del 17

El constitucionalismo afrontó al disidente movimiento campesino con ventajas organizativas e ideológicas autolegitimantes (como depositarios y herederos de la legalidad y el civilismo carrancista)[41] que decidieron su triunfo, pero sobre todo por contar con el concurso de influyentes cuadros políticos, intelectuales, y burócratas porfirianos.

El conservadurismo carrancista y los jacobinos del Congreso Constituyente del 17

Tan pronto como el constitucionalismo enrola –para luego someterlos– a su causa a obreros y campesinos, consolida su triunfo. Así, consecuente

'Adiciones a mi Plan de Guadalupe" (Córdova, 1973 447-452).

[9] La Casa del Obrero Mundial había recibido ayuda pecuniaria del constitucionalismo por medio de su agente, el Dr Atl, y éste en histórica sesión logró que la Casa del Obrero Mundial se pronunciase por apoyar al constitucionalismo. Pero también motivo de esta vinculación fue " ..la obcecada creencia que se tuvo de que la Convención venía a derribar la obra de la revolución social, porque se dijo que la 'Convención' era sinónimo de 'reacción'" Así lo afirma el obrero Higinio García, citado por Salazar (1953 103).

[0] Esto se observará no sólo en los foros netamente campesinos, como en la Convención de 1915, luego en el Constituyente de Querétaro de 1917, y en el seno mismo del Partido Nacional Revolucionario en su segunda Convención (1933) Queda la cuestión de ¿por qué esas convergencias han sido pasajeras y de poco alcance si al parecer algunas vallas que separaban el campo y la ciudad desaparecieron por la intensa movilización de masas?

[1] Sabemos que tras el asesinato de Madero, Carranza, entonces gobernador de Coahuila, se

con su trayectoria legalista, anticipa su proyecto de sociedad con la reforma de la Constitución. Ante todo, el grupo victorioso trata de legitimarse y consolidarse como poder de un Estado fuerte.[42] El fin es garantizar los intereses oligárquico-burgueses (Calderón, 1972:100). A pesar de su compromiso contraído con obreros y campesinos para atacar problemas fundamentales como los agrarios, la libertad comunal, la educación, las condiciones de trabajo, la nacionalización de los recursos, etcétera; ni remotamente se propone impulsar los cambios socioeconómicos.

Dichos problemas, aunque mañosamente manipulados por el constitucionalismo, representaron los puntos centrales durante los acalorados debates del Constituyente.[43] En efecto, no obstante haber sido excluidos del Congreso los delegados zapatistas y villistas, protagonistas de la transformación, surgió, de la amañada representación del Constituyente, una posición radical que cuestiona y trata de superar el proyecto conservador del "primer jefe" (Hernández, 1973:43).

En el grupo radical destacaron Francisco J. Múgica, Luis G. Monzón, Alberto Román, y otros. Dicho grupo, al obtener la representatividad de la Comisión de Constitución del Congreso, de inmediato propone al Constituyente tomar en cuenta las reformas socioeconómicas (artículos 27 y 123) para ser discutidas. El grupo denominado radical, opuesto a la iniciativa carrancista sostenida por los "renovadores", apeló y se atribuyó el apoyo obregonista para justipreciar su posición dentro del constituyente. Dicha corriente, calificada como "jacobina", tomó la delantera y puso en evidencia el conservadurismo del proyecto carrancista.

A su vez, los llamados "renovadores"[44] carrancistas, no perdieron la ocasión de manipular los puntos claves de los debates y jugaron al radicalismo legislativo Concretamente al ser anulado el anteproyecto del artículo 123 (que trata sobre las relaciones entre el capital y el trabajo) los constitucionalistas presentaron

[42] "Se proponen varias formas de las que la principal es quitar a la Cámara de Diputados el poder de juzgar al Presidente de la República y a los demás altos funcionarios de la Federación " Discurso de apertura del *Congreso Constituyente de 1917*, citado por Roberto Blanco Moheno (1965 96-98)

[43] Según R Salazar (1972 60), ni los agraristas, ni los obreros estuvieron representados aunque sus tendencias sí Otros afirman que el Congreso estuvo dominado por allegados a Carranza, por los que decían secundar a Obregón

una nueva versión.[45] Ésta, discutida en comisión bajo la dirección de Pastor Rouaix y otros connotados carrancistas, no sólo resultó más "radical" que las propuestas previas del ala izquierda, sino más completa, pues cubría las demandas esenciales del trabajo. Su aprobación fue reclamada como prueba de que los "renovadores" carrancistas sostenían una posición más favorable hacia los cambios sociales que los "jacobinos" (Calderón 1972:202-214).

Es importante subrayar que la responsabilidad legal de garantizar la promoción de la reforma socioeconómica recayó en exclusiva en el Poder Ejecutivo. Esto implicó dotarle de facultades extraordinarias y de un inmenso poder de decisión que no tiene parangón. La resultante centralización del poder rebasó tanto lo proyectado por el constitucionalismo, como por el radicalismo.[46]

De manera que, cuando el artículo 123 faculta al Estado (léase Federación, o poder presidencial), para "regular" las relaciones entre capital y trabajo, lo cierto era que "unos y otros quedaban sometidos al Estado, como fundamento de la conciliación; era el Estado [y directamente su representante quien] juzgaba qué intereses correspondían a cada uno [...] y, desde luego, los sacrificios que les tocaba hacer" (Córdova, 1972:63). Toda esta influencia y facultades de gestión, disposición y decisión recayeron en el poder central [presidencial], aparte de sus atribuciones derivadas de consideraciones jurídico-políticas que contienen los artículos 49, 80 y 92 de la Constitución (Calderón, 1972:218). Y esto sólo sería el punto de partida sobre el que se desarrollaría todo un proceso de centralización de decisiones ejecutivas. ¡Qué ironía! Pareciera que el propósito de la Revolución hubiera consistido en rencarnar la dictadura, pero, ahora legalizada en el "presidencialismo imperial". En esta nueva circunstancia centralista, la federalización educativa no encontró obstáculo cuando se lo propuso el nuevo régimen de la Revolución.

[5] Tal versión derivada del Código Obrero elaborado, anticipadamente, por el diputado José N Macías

[6] La centralización del poder rebasó tanto lo proyectado por el constitucionalista como el radicalismo. Por ejemplo, el artículo 127 constitucional, al atribuirle a la nación la propiedad original de las tierras y las aguas, al conferirle el dominio directo de los recursos y productos del subsuelo y al cederle "el derecho de imponer a la propiedad las modalidades que dicta el interés público, así como regular el aprovechamiento de los elementos naturales susceptibles de apropiación [etcétera, significó] otorgar [al Estado, y por tanto al Ejecutivo] un poder sin límites [...] La propiedad

Los debates sobre el artículo 3 constitucional

En el aspecto educativo (artículo 3) el proyecto carrancista se pronuncia, basado en el "derecho natural" de los padres, por la casi ilimitada libertad de educación; virtualmente acepta la educación religiosa, salvo en las escuelas primarias oficiales cuya orientación –según apuntaba– sería laica y gratuita. Por otra parte, estipulaba que el servicio educacional quedaba a cargo de las autoridades locales municipales y estatales.

Al refutar la propuesta sostenida por los "renovadores" carrancistas, los radicales advertían que aquella fórmula prácticamente dejaba la puerta abierta al clero en materia educativa, cuando se esperaba todo lo contrario. En efecto, para los jacobinos, la iniciativa carrancista de permitir la influencia del clero en la educación significaba contribuir a reafirmar sus fines corporativos que atentaban contra la soberanía del Estado (véase la participación del diputado Luis G. Manzón en Blanco, 1965:107). Además, advertían que la posición clerical, al anteponer en sus contenidos educativos dogmas y motivos religiosos, relega o suprime el conocimiento objetivo, racional. Por ello se lanzó contra tal iniciativa. La Comisión de Constitución del Congreso argumentó en contra: "No puede considerarse esa tendencia como simplemente conservadora, sino como verdaderamente regresiva [pues] pone en peligro la conservación y estorba el desarrollo natural de la sociedad mexicana" (Blanco, 1965:106-107), recordemos los principios de la escuela racionalista).

La orientación laica, que propuso el grupo jacobino, se basaba en contenidos seculares y tenía por objeto formar a la niñez en el conocimiento racional y científico de la naturaleza y la sociedad. Al respecto, el diputado Monzón, defensor de la educación racionalista precisaba: "La Comisión entiende por enseñanza laica la enseñanza que trasmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio riguroso científico" (Blanco, 1965:107). El artículo 3 quedó aprobado en los siguientes términos:

> La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de ningún culto podrá establecer

> particulares, sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (Gómez, 1967:58).

Nótese que por lo menos no se prohibía la impartición de la enseñanza por ministros de algún culto.[47] Por lo demás, se hizo recaer en el Estado, en exclusiva, la facultad de vigilar el servicio educacional primario, a la vez que confirmaba la gratuidad de la enseñanza elemental oficial (Tena, 1958:151-152). Dejaba la puerta abierta a la federalización de la enseñanza básica (solución obregonista), pero también al determinar la libertad político-administrativa municipal, podía recaer en estas instancias locales la responsabilidad del servicio educativo (solución carrancista).

La primera decisión podía ser efectiva para la difusión de la educación rural, siempre y cuando las autoridades locales tuvieran como objetivo central promover la educación (entonces negada por la proliferación del caudillismo y el caciquismo), si los ayuntamientos contaran con los recursos para auspiciarla (que no implicaba la Constitución), y si las masas campesinas la reclamaran y tuvieran las condiciones materiales mínimas para costeársela (negada por la permanencia de las condiciones estructurales prerrevolucionarias).

Aunque el multicitado artículo facultaba a las legislaturas estatales dictar leyes para procurar a los Ayuntamientos los recursos necesarios para el servicio educativo, las legislaturas canalizaron los máximos recursos para los gobiernos estatales y a costa de los municipales (Chávez en Pani, 1918:297-298).

Lo cierto es que los jacobinos, al promover las reformas socioeconómicas y la transformación agraria (artículo 27) reconocían la problemática de las condiciones de vida de campesinos y obreros como condición para la difusión educativa. Esto mismo se pretendía con la sección duodécima del artículo 123, que estatuía la obligatoriedad de toda empresa establecida a no más de tres kilómetros de un centro poblado, de procurar el servicio educativo a los hijos de trabajadores. Esta medida significó un avance sustancial, por cuanto se reconoce la diferencia de intereses entre el trabajo y el capital, pues, duran-

[7] Los jacobinos no objetaban la enseñanza de la religión siempre y cuando se impartiera por los particulares en el hogar o los templos. Lo que no admitían era su introducción en la educación oficial

te el Porfiriato, para satisfacer este objetivo, se apelaba a la "filantropía" de los hacendados.

La fracción tercera del artículo 27 asentaba que las instituciones que tengan por objeto la difusión de la enseñanza podrán adquirir para ello los bienes raíces indispensables (Tena, 1958). El artículo 31, fracción primera, determinaba la obligatoriedad de los padres de enviar a sus hijos a la escuela primaria a la edad correspondiente; y, la fracción cuarta del mismo artículo preveía "que todos los mexicanos [deberían contribuir] para el sostenimiento de las instituciones educativas" (Tena, 1958:151-152). El artículo 14, transitorio, anticipaba la supresión de la Secretaría de la Instrucción y Bellas Artes,[48] eximiendo al gobierno federal de la obligación de procurar educación a la población en edad escolar. No cabe duda que tales medidas eran contradictorias en cuanto a lograr el objetivo de la difusión, de la educación popular en el ámbito nacional.

En resumen, la Constitución del 17 distó mucho de la versión carrancista, aunque, a fin de cuentas, ambos puntos de vista aparecen imbricados en la nueva versión constitucional. La Carta Magna refleja las propias tensiones y la correlación de fuerzas de los respectivos grupos y sus proyectos de organización social. La Constitución venía a conformar un abigarrado "marco legal" de "compromiso" entre el carrancismo y las masas obreras y campesinas en pos de sus reivindicaciones, que en realidad no fue cumplido. Pues, ya en el poder, el grupo dominante, en lugar de encauzar las reformas económico-sociales, sostiene el régimen de privilegio oligárquico, por lo que la sociedad tiene que dar vuelta por una tortuosa "reconstrucción nacional", para llegar al punto deseado.[49]

El régimen carrancista contra el cambio de las circunstancias

La corriente carrancista, hecha gobierno, asume la representación del poder en exclusiva, como "árbitro" o "regulador" de los conflictos entre las clases y

[48] Es cierto que dada la inclusividad de objetivos, el énfasis en su aplicación –liberal o conservadora– dependería de la correlación de fuerzas sociales implicadas En este contexto político-jurídico-ideológico se realizaría el proceso posrevolucionario Será necesario seguirlo a fin de poder explicar las condiciones y determinantes de la educación, su desenvolvimiento y el papel desempeñado

[49] Y si en plena lucha armada el carrancismo tuvo que entablar un compromiso con los sectores

por encima de éstas; pero en realidad su función es preservar las circunstancias socioeconómicas prerrevolucionarias.

Esta posición reniega de toda relación comprometedora con las masas obreras y campesinas; desconoce los compromisos contraídos con ellas, y cuando obreros o campesinos osan defender por su cuenta y riesgo sus intereses, el gobierno carrancista, contraataca implacable hasta someter sus órganos representativos. Obviamente se trata de una política de fuerza, excluyente, no hegemónica, y renuente a superar las contradicciones. Se trata de un Estado que se presenta como revolucionario, pero sin consenso ni proyección popular. Esta negativa a readecuar la sociedad a las nuevas circunstancias, aparte de que obstruye la política reconstructiva, no es viable para el desarrollo de la fracción burguesa modernizante que ha capturado el poder.

Para mantener esa opción conservadora era imperativo que el Estado posrevolucionario, cual barrera de contención, mantuviera y acrecentara el poder central. Asimismo, desde que la revolución "inconclusa", no condujo a la cristalización de un poder central real hegemónico, el poder central debió basarse y fomentar los mandos militares locales, cosa que fortaleció el caciquismo. Los jefes militares y caudillos entraron en componendas con el centro en la distribución del poder; se distanciaron cada vez más de sus tropas y perdieron identidad con las comunidades rurales y se olvidaron de luchar por sus necesidades. Estas fueron las condiciones políticas que dieron al traste con la difusión de la educación en la provincia mexicana durante el gobierno de Carranza.

¿Cuál es la resultante económica del régimen carrancista? La política de contención de los cambios, en realidad, implicó una suerte de compromiso entre el grupo en el poder y las antiguas clases oligárquicas. La gran hacienda seguía predominando pero sin perspectivas halagüeñas; y aunque el gobierno se empeñó en preservarla, en conjunto la producción agropecuaria recuperó sus antiguos niveles, pero con gran dificultad (Nacional Financiera, 1963:34). La lenta y vacilante rehabilitación de la economía obedeció más a las necesidades de un mercado obstruido por la Revolución que a una nueva dinámica de la producción. Naturalmente que de ese desquiciamiento productivo y de la preservación de las relaciones oligárquicas no podía esperarse que mejorasen las

La política educativa del retroceso

La reforma política carrancista tenía la pretensión de hacer realidad el sufragio efectivo, la no reelección, las libertades, los derechos individuales, la educación, el municipio libre; pero dicha oferta política era inviable desde que simultáneamente se empeña en mantener incólumes las estructuras socioeconómicas oligárquicas.

Por ejemplo, la autonomía político-administrativa municipal poco o nada significaba si no contaba con los medios necesarios para ejercerla. Y, puesto que la Federación capta gran parte de los impuestos, los ingresos municipales no alcanzaban a cubrir sus necesidades mínimas, como las educativas, que habían quedado englobadas dentro de su esfera de acción. Además, aparte de que campesinos y obreros sufrieron los estragos de la lucha armada, la preservación del viejo orden económico frenó el mejoramiento de sus condiciones de vida, y esto significó un obstáculo a la expansión educativa.

El propio presidente Carranza da cuenta del problema refiriéndose a las escuelas oficiales del Distrito Federal y territorios:

> Conforme a la ley de 1917, la instrucción primaria debe estar a cargo de los Ayuntamientos, y si bien las escuelas han pasado a depender de éstos, la manifiesta penuria de la hacienda municipal motivó que la federación estuviera pagando, hasta abril último, a todo el profesorado. Desde mayo, los pagos quedaron a cargo de los Ayuntamientos, cuyos ingresos se han visto aumentados en gran proporción con las recaudaciones del ramo de pulques; no obstante, no han logrado aumentar el número de escuelas, según las que se hayan abierto y, por ello, el gobierno se ha preocupado por fomentar la iniciativa privada, ayudando al establecimiento de centros educativos. El número de escuelas clausuradas en los cuatro meses que el Ayuntamiento las ha tenido a cargo es de 191, las cuales corresponden a la municipalidad de México 101. En vista de tales deficiencias, el gobierno, con el ánimo de suplirlas aunque fuese en parte mínima, modificó el presupuesto de egresos para fundar dos escuelas superiores y un jardín de niños (Informe Presidencial, 1917:183-184).

Se advierte que la educación que reclamara para las mayorías el despertar revolucionario, no tenía cabida en el equívoco programa carrancista. Éste, al suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y dejar la responsabilidad educativa en manos de los caciques y militares, no sólo desorganizó el núcleo educativo federal, sino que la condujo a la ruina.

De la antigua Secretaría sólo quedó en pie la Dirección General de Educación Pública, cuyo objetivo se reducía a "promover la reforma y difusión de la educación en el Distrito Federal" (SEP, 1926). Los fines y normas que esa Dirección fijó a la educación eran los siguientes:

a) preparar para la vida adulta,
b) instruir como medio para lograr educación,
c) enseñanza laica, demostrable y práctica,
d) formación del carácter, sentido del deber y responsabilidad (SEP, 1926).

Estos principios en la práctica significaron lo mismo que la Constitución, una respuesta impresa a las demandas de las masas.

La "reforma educativa" ya nada tenía que ver con las antiguas preocupaciones del ministro Palavicini, como la "abyección" del indio por falta de tierra, su "hambre", su "instrucción emancipadora" (Palavicini, 1916:39).

Desaparecida la Secretaría de Instrucción Pública, el área de acción del ministerio se había reducido a unas cuantas escuelas del Distrito Federal. La evasiva federal de proporcionar educación en todo el país se justificaba, igual que en la dictadura, con el "respeto al pacto federal", o sea, con la "no intromisión" al campo de acción educativo estatal y municipal. El ministro manifestaba su beneplácito por dicha disposición constitucional, considerando que bajo la vigencia directa de las autoridades locales, la educación respondería mejor a las necesidades locales (SEP, 1926).[50]

¿Hacia dónde, pues, conducía la política educativa localista en pleno dominio del caudillismo? Para no ir muy lejos veamos lo que sucedió en plena área metropolitana tras la supresión de la Secretaría:

[50] Ante resultados tan negativos, sobra comentar los autoelogios del ministro Palavicini, como ése

> La vuelta de las escuelas primarias del Distrito Federal al régimen administrativo de los ayuntamientos [...] se tradujo en un completo desbarajuste de la instrucción primaria y en la desilusión y fracaso del magisterio, ya que se encomendaron las escuelas no a maestros de reconocida competencia o de circunstancias de intelectualidad o de estudios pedagógicos definidos, sino a las personas que por favoritismos o por razones de política de campanario convenían mejor a las corporaciones municipales, y aún ahora, bastantes años después de aquel desastre y algunos después de restablecida, la SEP ha pesado como poderoso estorbo para la obra de educación primaria en el Distrito Federal, la herencia de aquella [administración] (Chávez, 1918:291-292).

En concreto, el mantenimiento de las mismas condiciones socioeconómicas prerrevolucionarias y lo inadecuado de la política carrancista condujeron a un retroceso educativo, incluso respecto de esa situación prerrevolucionaria.

Ezequiel Chávez ya advertía desde 1918 las causas del fracaso educativo bajo la fórmula carrancista: falta de preparación e interés de los ayuntamientos y legislaturas locales en torno a la educación, falta de voceros municipales para la promoción educativa y la "falta de un órgano superior de orientación técnica de la enseñanza primaria" (Chavez, 1918:294). El fracaso de la gestión educativa carrancista se quiso remediar promoviendo la reforma constitucional en el sentido de aumentar la injerencia de la iniciativa privada y del clero en la educación de las masas. Cuando esto ocurre es muestra de insuficiencia o de deficiencia de la educación oficial.

CAPÍTULO IV

En busca de una forma educativa para integrar a las masas populares al régimen de la Revolución (1921-1934)

Primera parte: reestructuración social o reconstrucción nacional y educación

'lanteamiento del problema

'ara comprender y explicar las relaciones fundamentales educación-sociedad, mejor dicho, la educación en la sociedad en la etapa posrevolucionaria, ¿qué spectos centrales hay que analizar? En primer lugar, merecen ser estudiadas ıs relaciones sociales de producción por cuanto son la condición social del roceso educativo; asimismo, hay que analizar sus determinantes sociopolíticas n sus dos vertientes: la oferta educativa oficial, la demanda social de educación . finalmente, examinar el papel de la educación en el proceso del cambio ɔcial. Pero, a fin de precisar las relaciones identificadas, se deben deslindar ɔs contornos de esta fase histórica, contrastándola tanto con la fase que le ntecede, la lucha armada, como con la que culmina, la transformación social ardenista; o con el régimen que le sigue de la Unidad nacional.

Sobre la etapa anterior, la revolucionaria, es pertinente saber lo que se ropusieron las fuerzas revolucionarias, para así poder valorar lo que realmente promovió, lo que se realizó, cómo y por qué, en el periodo que nos ocupa. l respecto, es sabido que toda revolución se propone realizar cambios más o ıenos profundos tendientes a superar los problemas subyacentes; pero también ; cierto que no todos se cumplen, que sólo se llevan a efecto los cambios ıvorecidos por la correspondiente correlación de fuerzas, entre gobernantes y ɔbernados, y a ésta hay que remitirse.

En la Revolución de 1910 confluyeron varias fuerzas sociales; pero cuando ıenos dos o tres se perfilaron y definieron sus respectivos objetivos y los medios ara superarlos. De un lado, los grupos populares (obreros, campesinos) rumpen en la escena revolucionaria tratando de derruir las arcaicas relaciones

ignorantismo, etcétera), y así poder satisfacer sus necesidades vitales (tierra, libertad, educación). Y de otro, la corriente proburguesa que se lanza a la lucha armada izando banderas que, si bien son democráticas ("sufragio efectivo, no reelección"), se quedan en la superficie, pues evaden la realidad subyugante de la estructura oligárquica.

En la lucha armada, la corriente proburguesa se mostró incapaz de salir avante por sus propios medios. Desde entonces precisó del apoyo de obreros y campesinos para redoblar su fuerza militar y poder triunfar. Pero, a cambio de ese apoyo, tuvo que comprometerse y enarbolar las causas y banderas populares. Sin embargo, una vez en el poder, desconoce y rechaza los cambios de fondo prometidos; salvaguarda el régimen oligárquico, del cual es la usufructuaria; y moderniza el aparato administrativo, restructura las instituciones político-ideológicas, promueve la promulgación de la Constitución de 1917, patrocina la formación de organizaciones obreras y campesinas, organiza el partido oficial y funda la Secretaría de Educación Pública.

Nuestro argumento por destacar es que el "compromiso-promesa de abanderar las causas populares" no es sólo una estrategia propia del constitucionalismo, que ganó para su causa a los obreros mundiales, o del maderismo que procedió de semejante manera; sino que es el fundamento de un nuevo estilo político, continuado y perfeccionado por los llamados gobiernos de la Revolución.[1] La novedad de las relaciones entre gobernantes y gobernados es que los primeros no pueden prescindir de las masas obreras y campesinas, pero las pueden manipular, persuadir, controlar, y también instruir y educar para tal efecto.

Es un hecho que la corriente proburguesa, simplemente con admitir bajo sus banderas las causas populares, gana como adeptos a obreros y campesinos, resulta vencedora, domina, y luego, gracias a su posición dominante, trata de dividir y anular el potencial de la oposición; y no obstante ese proceder impopular del grupo dominante, se hace de una base social obrero y campesina que la legitima. Este óptimo resultado deriva de la estrategia política que trasciende a todas las esferas de la sociedad, la ideología y educación.

[1] La estrategia estriba en reconocer las demandas populares, enarbolarlas, alentarlas y, si es preciso, validarlas constitucionalmente; pero en los hechos son "ninguneadas" por las políticas gubernamentales respectivas. Y no sólo se trata de banderas y demandas, la estrategia también es

Esa política aplicada, tipo "transformismo" gramsciano, conlleva cierto ıivel de "organización, homogeneidad, autoconciencia". Cabe preguntar ¿en ¡ué concepción del mundo se basa?, ¿qué visión sobre la realidad nacional ustifica su proceder? Obviamente la ideología de la Revolución Mexicana es a que tiende a prevalecer. Pero al igual que la Constitución, es tan inclusiva ¡ue abarca concepciones tan opuestas como son los intereses antagónicos lasistas. Por eso cuando nos referimos a la ideología de la Revolución, ludimos a la aplicación muy *sui géneris* que de ésta hacen los gobiernos »osrevolucionarios por cuanto que, evadiendo las reivindicaciones populares »roclamadas, justifican la estructura oligárquica heredada, y fortalecen al ıuevo régimen. Esta visión se tratará de "imponer y difundir por toda el área ocial, determinará además la unidad de los fines económicos y políticos, la ınidad intelectual y moral" (Gramsci, 1975a:72). Y es patente que el medio »or excelencia utilizado para difundir y reproducir dicha concepción a los listintos grupos sociales es la educación.

Los gobiernos de la Revolución proyectan una política de educación nasiva como cemento ideológico "integrador" a su régimen de los grupos nayoritarios. Claro que no es ésta la única determinante educativa, pues los rupos obreros y campesinos que aspiran a un tipo de educación para mejorar us condiciones de vida materiales y culturales, no dejan de influir sobre ste propósito educativo. Es así que la conjugación de estas concepciones su traducción en fuerzas político-sociales determina el curso del proceso ducativo.

Y a este respecto, en un primer acercamiento, se detecta que la matrícula rimaria total entre 1925 y 1934, experimenta un acelerado incremento 5.7%), y que éste se debe a la creación y rapidísimo aumento del sector rural 14.2%), ya que el urbano crece lentamente (2.9%).[2]

Se *puede suponer que esa rápida expansión educativa*[3] es el producto el impulso coincidente de la necesidad abstracta, ındeterminada, de

La pretensión más bien consistía en "integrar" especialmente a los grupos campesinos disidentes régimen de la Revolución (Anexo estadístico, Cuadro 2).

Ese acelerado comportamiento de la escolaridad en la posrevolución se inscribe y es parte de na tendencia más amplia, que abaica de 1925 a 1947, en este lapso la escolaridad del promedio acional crece a un ritmo de 4 3%, la urbana lentamente, 2 6%, mientras que la matrícula rural

"la educación", por parte de los grupos gobernantes y de los gobernados. Pero, lo que es menester despejar es el sentido particular de la oferta y la demanda educativa, fundida como necesidad de educación, y que produce la educación resultante. Una vez puesto en claro el carácter de esta última, se puede desentrañar su significado y trascendencia social en el ambiente social oligárquico.

Así, por ejemplo, del lado de la oferta educativa, la elevadísima expansión escolar rural detectada[4] muestra que el imperativo oficial es "integrar", sobre todo, al campesinado. Entonces debemos dilucidar de qué tipo de integración se trata: si de una integración al mundo moderno para elevar culturalmente a las mayorías y mejorar sus condiciones de vida. Opción que se descarta, porque su preferencia por salvaguardar la estructura oligárquica equivale a negar los cambios de fondo y, por tanto, también los cambios sociales y culturales. Más bien, se trata de una integración subordinada, adaptativa al régimen posrevolucionario que salvaguarda las relaciones oligárquicas.

Del lado de la demanda social de educación, las condiciones materiales y sociales de los grupos mayoritarios permanecieron inmodificadas, y no podían ser propicias para el arraigo educativo popular y, presumiblemente, la educación no pudo funcionar como elemento de desarrollo intelectual, moral y cultural. Entonces, ¿cómo explicar su acelerada expansión educativa? Esto debe aclararse.

Reconstrucción nacional y la educación

Así planteada la problemática, se analizará:

a) La reconstrucción nacional (socioeconómica, política e ideológica), como condición de la expansión de la educación primaria,
b) la oferta educativa oficial, y la demanda social de educación como determinantes correlacionadas del proceso educativo,
c) la dinámica educativa resultante, y
d) la trascendencia educativa en la reconstrucción nacional, o sea, su función y significado como elemento de cambio social.

La incompleta reconstrucción económica, obstáculo para el desenvolvimiento educativo

El movimiento armado derriba la dictadura, barre con su andamiaje político, y destruye buena parte de la infraestructura productiva;[5] posteriormente, tras la Revolución, aparecen nuevos obstáculos a la recuperación de la producción;[6] y finalmente, la quiebra financiera del 29 es la causa de una grave depresión económica nacional.[7] Total, la producción no se recuperó del todo.

En un nivel de análisis desagregado, se advierte que en esta etapa reconstructiva los sectores productivos reaccionaron en forma muy desigual. La producción urbano-industrial, aunque experimentó un incremento más firme que la agrícola, distó mucho de ser un proceso restaurador; su más pronta recuperación se explica por el hecho de que durante la lucha armada el capital industrial no fue tan "castigado" ni amenazado como el agrícola;[8] y también porque el clima, más prometedor para la naciente industria, atrajo al capital externo, principalmente, a la manufactura y los servicios, aprovechando sus prerrogativas y ventaja imperial en el río revuelto de la Revolución; posteriormente, a la segura, incrementó su inversión.[9]

"El periodo revolucionario fue hondamente destructivo, no sólo de vidas [ ] y bienes materiales considerables, sino también de organización [ ] en muchos casos fue necesario recomenzar desde el principio" (Rosenzweig, 1963 524).

Clark Reynolds (1973 46) señala, por ejemplo, que "el proceso de recuperación se vio perturbado por diversos factores entre 1918 y 1928, incluyendo una epidemia (1918-1919), el derrocamiento del gobierno de Carranza (1920), la depresión mundial [ ] una sequía al interior (1921) [...] la rebelión de los huertistas (1923-1924) los conflictos entre la Iglesia y el Estado y entre las compañías petroleras y el gobierno (1926-1928), así como la amenaza de la rebelión militar en el otoño de 1927"

Se trata de "una depresión económica profunda que se inició en 1930, llega a su punto más bajo en 1931 [ ] y principios de 1932 [ ] y cuya recuperación [iniciada] desde fines de este último año, se mantiene en 1933 y cobra impulso en 1934" (Padilla, 1967 9)

La dinámica manufacturera e industrial sigue una tendencia más bien paralela a la creciente urbanización demográfica

Concretamente se afirma "que las grandes empresas mineras norteamericanas compraron durante la revolución los intereses de pequeños productores mexicanos [que] eso mismo ocurrió en actividades comerciales e industriales Pues, por ejemplo, en 1926, 98% de la industria textil era extranjera y además] de 1910 a 1926 aumentó considerablemente el número de empresas comerciales en manos de norteamericanos" (Solís, 1970. 96) Asimismo, se asegura que la industria manufacturera respondió a la recuperación bajo el impulso de nuevas inversiones en las que participó el capital

De otra parte, entre 1910 y 1925, el valor de la producción agropecuaria, predominante dentro del total, se mantiene por abajo del nivel prerrevolucionario; y aunque entre 1925 y 1928 registra un incremento ligero y oscilante, la crisis de 1929 la hace sucumbir. La recuperación de la producción agropecuaria es lenta y sólo alcanza el nivel que tenía antes de la Revolución y crece en forma sostenida a partir de las reformas cardenistas (Pérez, 1960:571-591).

Nuestro argumento es que la gran hacienda, salvaguardada por el régimen de la Revolución en y para su beneficio,[10] obstaculizó la reconstrucción[11] y el crecimiento económico;[12] a su vez impidió el mejoramiento de las difíciles condiciones vitales del campesinado, y todo ello significó una traba al desenvolvimiento educativo. Pero contrariamente a lo esperado, la educación rural es la que se difunde inusitadamente. Y en cambio, siendo las condiciones urbanas más propicias para el crecimiento educativo, éste no se produjo. ¿Por qué?, por lo pronto debemos reconocer que la estructura material y social, o sea, las condiciones de vida, no alcanzan a dar cuenta de la dinámica educativa.

Entonces, hay que explicar este resultado contradictorio sobre la dinámica educativa resultante, profundizar tanto del lado de la estrategia de la dominación y la política educativa, como de las aspiraciones y demanda real de educación de estos grupos.

---

según M Wionczek (1970 818), el peso relativo de las inversiones privadas extranjeras en México aumentó en la manufactura y en la energía eléctrica entre 1910 y 1940.

[10] Es cierto que una cantidad considerable de hacendados perdieron sus propiedades durante la lucha armada, pero muchas de éstas quedaron en manos de caudillos y caciques Por tanto, este traspaso de propiedades no significó un cambio en la estructura de las relaciones de producción

[11] El ambiente resultaba adverso para la propiedad hacendaria, para los medianos y pequeños propietarios y para la inversión en el agro, se obstaculiza su recuperación, y se detiene el avance del sector urbano industrial

[12] ¿Acaso la estrategia consistió en brindar tranquilidad y confianza a la burguesía para alentar la

La monolítica reestructuración política y su necesidad educativa

Sometimiento del caudillismo, conformación del poder político centralizante

"La revolución –había formulado Manuel Gamio– está apartando los obstáculos que se oponen al bienestar de la mayoría de la población [...]. Los individuos o las clases sociales que constituyen dichos obstáculos [...] tienen que apartarse o transformarse *motu propio* o serán apartadas y transformadas por el movimiento revolucionario" (Gamio,1917:168-169).

Efectivamente, el proceso político posrevolucionario (la relación entre gobernantes y gobernados) se dio, como guiado por esa formulación, si bien de manera lenta, vacilante y farragosa. Importa examinarlo y explicarlo para establecer su relación con la educación.

Antes que nada, la reconstrucción política del poder central tuvo como condición someter al caudillismo que proliferó como secuela de la Revolución. El imperativo del poder caudillista, regido por la ley del más fuerte, facilitó la tarea. La lucha de exterminio entre grandes caudillos por el poder estatal,[13] y la institucionalización del ejército redujeron al caudillismo a la férula del mando central.[14] Este proceso traslada la lucha armada a la escena de lo propiamente político e ideológico.

Los fundamentos de la dinámica política

El proceso reconstructivo, transcurrió lento, vacilante y contradictorio entre el aspecto económico y el político, cual círculo vicioso que no encuentra salida. Su dinámica puede quedar formulada en el sentido de que el consenso y la estabilidad política no podía consolidarse mientras no se promovieran los cambios en las relaciones de producción tradicionales. Por tanto, el problema

[3] En las revueltas de 1923 a 1929 desaparecieron los grandes caudillos, Obregón fue su principal exterminador

[4] Licenciando a los cuerpos armados, convirtiéndolos en ejidatarios, desarraigando a los jefes militares de sus respectivas regiones y tropas, y reduciendo considerablemente el presupuesto militar, (Lozoya, 1970 46-47), esta tendencia cobra relieve durante el gobierno de Calles y culmina con

es ¿cómo se las arregló políticamente el grupo vencedor de la Revolución para, por un lado, perpetuar y proteger la estructura económica oligárquica y, por otro, para reconstruir el nuevo aparato político, y conservar y fortalecer su dominio?, y ¿cómo interviene la educación?

La correlación de fuerzas políticas, cooptación y educación

Si el objetivo de la corriente proburguesa es la toma del poder y su fortalecimiento, preservar el viejo orden y utilizarlo en beneficio propio, un medio estratégico consiste en manipular causas y banderas populares en general, y persuadir e influir en la conciencia de los grupos mayoritarios acerca de las bondades sobre la opción tomada. Es todo un proceso político complejo, de promesas y gestorías paternales a cambio de lealtad y apoyo; de promoción de organizaciones obreras y campesinas para su encuadramiento; de cooptación de sus líderes; de descabezamiento de la oposición, etcétera, y de represión cuando lo anterior falla. ¿Cómo fue posible ello?

a) *Las promesas.* Desde sus inicios, el ímpetu de la lucha campesina y sus motivos, son absorbidos por la dirigencia proburguesa; necesidades e intereses populares fueron reconocidos y quedaron "depositados" en la Carta Magna en espera de ser reclamados; al respecto se dice que "una consecuencia fundamental de la Revolución Mexicana fue la creación de un marco ideológico y político [la Constitución de 1917] que propició la conformidad de las masas..." (Roman, 1976:156). Pero del reconocimiento a la satisfacción media una distancia. La Constitución política resulta tan amplia que ciertamente cubre los intereses populares; pero en la práctica no se cumplen porque la correlación de fuerzas no le es favorable.[15]

[15] Ello explica los retrocesos, avances y eventuales reformas. Por ejemplo, la factibilidad de las reformas dependería del peso del movimiento popular (como expresión de su organización y nivel de conciencia en el logro de sus intereses) y de las circunstancias en general. Así, los objetivos populares, aunque reconocidos formalmente durante los periodos de ascenso de los movimientos de masas, cobran el significado de una suerte de compromiso con la representación gubernamental,

b) *La acción política.* Entonces, la cuestión se remite a ¿cómo se las arregló políticamente el régimen de la Revolución para preservar el régimen oligárquico, aplazar las reivindicaciones de los grupos populares, cooptarlos y reforzar su propio dominio? En primer lugar, al término del movimiento armado el nuevo régimen estuvo involucrado en la promoción de las organizaciones populares para encuadrar a sus actores. Esa "estrategia de masas" remata con la creación del partido oficial que asegura directamente dicho control, por lo menos en el terreno electoral.

c) *La acción cultural y educativa.* Pero la estrategia para rendir frutos, cual ataque combinado, tiene que abarcar el plano cultural y, concretamente, las formas de conciencia. Había pues que imponer y difundir, por medio de la institución educativa y la ciudadanía (ideología, valores), la concepción moral (de los gobiernos de la Revolución Mexicana), inculcar hábitos de conducta adaptativa, de obediencia a la autoridad; vale decir, al régimen establecido, etcétera.

Examinemos esa estrategia en ambos planos, comenzando por la relación político-institucional entre gobernantes y gobernados.

La formación de grandes organizaciones populares y su mediatización por el Estado

Los movimientos obreros y campesinos tuvieron que pasar por un periodo de rejuego político-ideológico, de agitación, movilización y creación de grandes organizaciones que, aunque crecían al amparo del poder y eran mediatizadas por los sucesivos gobiernos, adquirían algún reconocimiento gubernamental de sus demandas en un complicado proceso de deslinde político.

Obreros y campesinos aprovecharon el contexto del movimiento armado para promover sus organizaciones y concretar sus objetivos. Sin embargo, dada su incipiente formación y conciencia social, no pudieron evitar la injerencia de los grupos dominantes en sus organizaciones, la ineludible distorsión y

limitación de sus demandas, incluida la educación, y la cooptación de sus representantes.[16]

Luego, bajo el nuevo régimen político, organizaciones sindicales y ligas agrarias se instituyeron y crecieron, pero sólo a las dirigencias que se supeditaban a los gobiernos en turno se les concedían reivindicaciones mínimas; las que osaban mantenerse independientes, especialmente las de composición popular, empeñadas en pugnar y presionar directamente por sus intereses y derechos coartados, fueron víctimas de atropellos por parte de las organizaciones sindicales progobiernistas y los aparatos represivos del Estado.

Las organizaciones obreras

La Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), fue la primera y más importante organización obrera que nació y se desarrolló bajo la tutela oficial.[17] Sobre su forma de operar, se sabe, por ejemplo, que mediante un pacto secreto entre el sector obregonista y el grupo Acción, comandado por el dirigente Luis N. Morones, la CROM obtuvo ciertas concesiones, a cambio de apoyar la candidatura de Álvaro Obregón a la presidencia y de respaldar a su gobierno.[18]

El grupo Acción fue premiado con importantes e inmediatas prebendas, pero sólo obtuvo beneficios menores para sus propios agremiados. La asignación de connotados cromistas a puestos de alto rango en la administración gubernamental (Carr, 1976: 144), evidencia su función ambivalente como representantes del proletariado, y agentes gubernamentales para el control obrero.

La influencia de la CROM en el recién creado Departamento del Trabajo y en otras agencias gubernamentales proveyó a su grupo regente –Acción– de

[16] Esto se nota, por ejemplo, desde que la Casa del Obrero Mundial pacta con el constitucionalismo (Salazar, 1953 30)

[17] Con el patrocinio económico del gobernador de Coahuila se realizó en 1918 el Congreso Constituyente que dio origen a dicha central obrera, después, apoyada por los gobiernos de Obregón y de Calles creció hasta conformar la principal organización obrera

[18] En el mencionado pacto el obregonismo se comprometía a reconocer el derecho de huelga, crear una nueva oficina, con rango de Secretaría, para dirimir los conflictos entre el capital y el trabajo, tomar en cuenta a la CROM como órgano de consulta para nombrar al titular de dicha dependencia

una fuerza considerable que fue usada frecuentemente contra las organizaciones independientes. Los comandos de la CROM mantenían la "disciplina obrera" mediante el terror gansteril, solapado, cuando no apoyado, por los gobiernos en turno.

Otras organizaciones, como la Confederación General del Trabajo (CGT), pugnaron por mantenerse independientes pero fracasaron. Con todo, a costa de su autonomía, el movimiento obrero obtuvo algunos avances; sus organizaciones se multiplicaron y algunas crecieron inusitadamente. Un balance nacional permite decir que la CROM desempeñó un papel sobresaliente en la gestión de algunas demandas reivindicativas obreras, a costa de su relación subordinada. Sin embargo, un lugar destacado ocupan sus análisis críticos y propuestas educativas populares. Lombardo Toledano[19] diseñó un proyecto educativo alternativo al programa oficial. Lo importante es dilucidar ¿hasta qué punto luchó la CROM por hacerlo efectivo? Posteriormente se analizará este punto.

Las organizaciones campesinas

Dentro del viejo anhelo de recuperar sus tierras, grupos campesinos formaron comités, ligas y sindicatos agrarios locales, regionales y nacionales para impulsar la reforma agraria, pero igual que con el movimiento obrero, las organizaciones campesinas fueron presa de los políticos.[20] Dice Simpson que: "al principio algunos de estos [campesinos] y sus dirigentes se dedicaban honrados y sinceramente a proteger a los ejidatarios y a mejorar sus condiciones [...] pero la mayoría de ellas, cuando no han sido destruidas o abolidas por fuerzas políticas aún poderosas, están dominadas por individuos egoístas que sólo se interesan por el campesino para utilizar en provecho propio la fuerza de sus votos o de sus pistolas" (Simpson, en Huitzer, 1970:55).

A pesar del creciente control ejercido sobre obreros y campesinos, el gobierno no pudo aplacar los movimientos sociales disidentes que restaron legitimidad

[19] Un intelectual de amplio trabajo en la docencia y las causas sociales, fue fundador de la CROM, posteriormente primer secretario general de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), y de la Confederación de Trabajadores de América Latina (CTAL)

[20] Por ejemplo, el Partido Nacional Agrarista, formado por Soto y Gama en 1920, apoyó la

a la política de reconstrucción nacional.[21] Esto significa que sus aspiraciones y necesidades educativas estaban en pie.

En resumen, esa forma de dominación mediatiza las instituciones de la sociedad civil, nulifica su potencial político y distorsiona sus demandas, y claro, entre éstas, la educativa.

Con todo, la dominación no era tan segura para mantener el orden y contener las disputas, pues los líderes oficialistas mantenían un margen de maniobra que a veces les permitía tomar el partido del mejor postor en las pugnas frecuentes entre las facciones dominantes.

La formación del partido oficial

Por estas eventualidades, era necesario que el régimen en formación contara con un órgano propio que los unificara, y le garantizara directamente mediatizar políticamente a las mayorías y el control electoral legitimador. Desde el fin de la lucha armada, caudillos y grupos influyentes intentaron en varias ocasiones crear un órgano que los congregara (Cosío, 1972:35), que los unificara y así lograr reforzar su dominación. El caso es que, mientras el imperativo caudillista imponía el uso de la fuerza armada para dirimir sus conflictos, esas iniciativas fueron inoperantes. Pero la amarga experiencia del mutuo exterminio de los principales caudillos debió convencer a los principales "buscadores del poder" (caudillos, caciques, políticos y líderes) a incorporarse al Partido Nacional Revolucionario (PNR),[22] al amparo del Estado.

[21] No le fue fácil al grupo gobernante apaciguar y controlar el movimiento campesino, sobre todo en entidades como Morelos, Veracruz, Michoacán, Coahuila y Yucatán, donde tuvo lugar una activa organización independiente del centro Incluso hubo casos de mutua colaboración entre campesinos y obreros cromianos en la proyección de sus intereses (Huitzer, 1970 39, Falcon, 1977 31, 43, 49-58)

[22] Sus principales promotores fueron caudillos de segunda que, a falta de méritos militares "buscan

El PNR permite controlar a los grupos populares, "administrar" oficialmente el proceso electoral,[23] y sortear los problemas que amenazan al régimen.[24] Empero, no todo fue acción política –control de masas– y administración electoral en la configuración del sistema de dominación. También contribuyó a su desarrollo, indirecta pero activa y eficazmente, un amplio despliegue cultural, ideológico y educativo. En concreto, la institución educativa, en apariencia distante y neutral, resulta fundamental para asegurar la formación intelectual y moral, la inculcación ideológica a las nuevas generaciones, la creación de hábitos de obediencia al régimen dominante, etcétera. Considero que uno de los propósitos fundamentales impuestos a la educación fue contribuir a formar este tipo de comportamiento.

La oferta oficial de educación frente a la necesidad social de educación

El Estado, en un sentido hegemónico, se concibe como el conjunto de actividades teórico-prácticas desplegadas –en todos los niveles de la sociedad– para mantener el consenso de los gobernados. Pero precisa Gramsci (en Texier, 1975: 46): "El contenido de la hegemonía política del nuevo grupo social que ha fundado un nuevo tipo de Estado debe ser principalmente de orden económico. Se trata, dice, de organizar la estructura y las relaciones reales entre los hombres y el mundo económico...".

[23] Cosío Villegas parece olvidar esto último cuando afirma que el PNR sirvió al grupo en el poder para "contener el desgranamiento de grupos revolucionarios, instaurar un sistema civilizado de dirimir las disputas por el poder y dar un alcance nacional de la acción político-administrativa para lograr las metas de la revolución" (Cosío, 1972.35).

[24] También fue un instrumento útil para desarrollar una política central institucional y aplacar a las fuerzas conservadoras, clericales y oficiales Incluso los conflictos sociales entran en disputa

Más concretamente, *como contenido ético del Estado,*[25] *su objetivo es adecuar –en sentido sociocultural amplio– la sociedad y, por tanto, las nuevas generaciones, a las necesidades del desarrollo del capital.* Ésta es la tarea positiva, progresiva.

Es pertinente entonces preguntarse ¿hasta qué punto el Estado, surgido de la Revolución, desplegó una política cultural y educativa en atención a las necesidades del desarrollo capitalista en general? Y, por otra parte, ¿cómo respondió la sociedad civil a esta campaña educativa?

Con base en lo analizado, planteo, que si la reconstrucción económica fue insuficiente, y que si el grupo dominante salvaguarda la "estructura" económica oligárquica, no había una necesidad prioritaria de que la educación contribuyera a un supuesto desarrollo capitalista; es decir, no había una necesidad objetiva de formar un nuevo tipo de trabajador, preparado y capacitado para el desempeño eficiente de nuevas tareas que elevaran la productividad; ni tampoco era preciso formarlo en una nueva moral ciudadana, de acuerdo con el marco jurídico constitucional, proclamado como uno de los más avanzados[26] pues éste, como ha sido costumbre,"se acata pero no se cumple".

Para el grupo gobernante, la prioridad apuntaba a influir política e ideológicamente en las clases medias para asegurar y reproducir una base social de legitimación de su poder. Su imperativo era afianzar el mando construyendo una red de relaciones de dominación que abarcasen las distintas esferas de la sociedad.

Este imperativo político-ideológico trasciende y determina el tipo de educación que se auspicia; no se trata de una educación para trasmitir conocimientos rudimentarios ni liberadora, ni problematizadora, o que forme hábitos de autodisciplina, desarrolle la ciudadanía, cree una conciencia social comunal y nacional de los grandes problemas. Se trata de una educación "rudimentaria", que proporciona una instrucción a cuentagotas, con una fuerte dosis coactiva y autoritaria, orientada a formar hábitos de obediencia y sumisión al régimen establecido.

[25] "Todo Estado es ético en la medida en que una de sus funciones más importantes es elevar el nivel cultural y moral determinado a la gran masa de la población, a un nivel estándar que corresponda a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y, por tanto, a los intereses de las clases dominantes ." (Gramsci, en Anderson, 1977· 24)

[26] Es cierto que la Constitución de 1917 amparaba nuevos y dilatados derechos ciudadanos,

Pero, es obvio que esta determinación educativa oficial tan unilateral no era la única ni la definitiva. Del lado de la sociedad, pese a que las condiciones socioeconómicas heredadas obstaculizaran la educación popular; pese al sometimiento de obreros y campesinos a relaciones de trabajo serviles, sus movimientos no cesan y sus expectativas y aspiraciones educativas se refuerzan y van cobrando un sentido reivindicativo popular; la educación es vista como el único medio, la última reserva, para remontar sus difíciles condiciones de vida.

Es así que la oferta oficial y la demanda social de educación, al menos, coincidían en una suerte de necesidad abstracta de educación, en el objetivo –de ofrecer y recibir educación–, coincidencia que trae como resultado la difusión de la educación. Sin embargo, la discrepancia entre ambas determinantes educativas surge a partir de la diferencia de contenido entre sus fines y metas educativas. O sea, que hay una diferencia sustantiva entre la necesidad de promover la educación de parte de los gobernantes y la necesidad educativa de la sociedad civil.

El siguiente problema es, pues, aclarar el peso y el sentido de la oferta y la demanda educativa a fin de esclarecer su dinámica y carácter resultante. Con esto se descarta la posición superficial y unilateral, que reduce la dinámica educativa, a la exclusiva "hazaña" de genios iluminados y visionarios únicos, como es común referirse a "la obra educativa de Vasconcelos". Es necesario dar cuenta de este complejo proceso y emprender la tarea desmitificadora.

La fuerza político-militar triunfante hecha gobierno no luchó por cambiar a una nueva forma de sociedad, ni pretende ahora promoverla; más bien requiere consolidar su dominio, fortalecerlo y justificarlo. Y una manera de procurarlo es "glorificar su proeza revolucionaria", inscribir la ideología de los gobiernos de la Revolución Mexicana, difundirla a lo largo y ancho del territorio y legarla a las generaciones venideras. Nada mejor para ello que apoyarse en la educación.

La expansión masiva de la educación tenía varias ventajas para los gobernantes: la educación se veía como el bien más preciado en sí, política y socialmente neutral, venía a satisfacer, desde su propia perspectiva, una demanda popular insatisfecha; influía intelectual y moralmente en las amplias capas de la población, ampliaba el área del consenso pasivo, disciplinario, de obediencia y sumisión; consecuentemente se fortalecía la influencia política

también tenía su propia concepción y necesidad educativa, incompatible con la oficial por su carácter reivindicativo social, que no cejó en hacerla efectiva. Una vez más la balanza de la correlación de fuerzas entre gobernantes y gobernados nos indicará la dinámica y el sentido de la educación.

La política intelectual-educativa para legitimar el régimen de la Revolución

¿Qué grupo encauza la cruzada cultural y educativa?, ¿cómo se echa a andar el programa educativo?, y ¿cómo lo recibe, reimpulsa, o remodela la sociedad, la comunidad?. La "hegemonía" de los grupos económica y políticamente dominantes, cuando son "progresivos", dice Gramsci (en Portelli, 1976:71), "descansa en su monopolio intelectual, es decir, en la atracción que sus propios representantes suscitan entre otras capas de intelectuales".

Pero dicha conformación intelectual requiere proyectar precisamente una política hacia esta capa social, que es la encargada directa del proceso cultural y educativo. Como expresa Gramsci:

> La hegemonía de un centro director sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales: *1)* una concepción general de la vida, una filosofía, que ofrece a los adherentes una dignidad intelectual, que provee de un principio de distinción y de un elemento de lucha contra las viejas ideologías que dominan por la coerción; *2)* un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interesan y dan una actividad propia, en su dominio técnico a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores, desde el maestro de escuela a los profesores universitarios (Gramsci en Portelli, 1976:75).

Con base en este clásico paradigma, examinemos la política intelectual y educativa de los gobiernos de la Revolución, pero en conexión con la demanda social de educación.

La cruzada cultural –emprendida por el gobierno de Álvaro Obregón– reunifica y hace causa común entre los intelectuales, de alto rango; su "centro director", es constituido por ex miembros del Ateneo de la Juventud, que

primeros en integrarse al régimen en calidad de "delegados" ideólogos de la Revolución triunfante.

¿Cómo caracterizar la esencia de la personalidad de José Vasconcelos, exponente de este grupo intelectual? Al parecer, el punto clave de sus afanes apunta a emular y figurar cual "caudillo intelectual nacional": mientras su desempeño como filósofo y educador sería el medio para lograrlo. El mismo Vasconcelos, deja entrever que la cruzada cultural-educativa no basta para salvar a la patria; que es necesario contar con el poder político para garantizarla. Pone como ejemplo el éxito alcanzado por el argentino Domingo Faustino Sarmiento en su gestión educativa por su influencia política.[27] Ratifica tal supuesto, que Vasconcelos al perder el apoyo gubernamental, entra en disputa directa por el poder presentándose como candidato presidencial.[28] El afán vasconceliano de hacer realidad sus concepciones y de figurar políticamente para lograrlo, no es sólo un capricho personal; ilustra el comportamiento de las capas de intelectuales, artistas y demás sectores de las clases medias que, presas de un arrebato de revolucionarismo cultural, siguen este camino.

Vasconcelos, exponente del grupo ateneísta y guía del centro directivo intelectual, desde la propia Universidad Nacional de México (UNM), lanza el llamado a la "cruzada intelectual"; y con gran éxito pasa esta prueba preliminar, al conseguir una amplia colaboración en la "primera campaña de alfabetización".[29]

Pero la cruzada cultural y educativa federal no era la única. En los estados, se desarrollaban campañas educativas alternativas; asimismo, se sabe que la recién creada CROM se había impuesto la tarea de desarrollar una campaña alfabetizadora.[30]

Hay que reconocer en Vasconcelos, después del fracaso educativo carrancista y de una década perdida para la educación, el oportuno lanzamiento de la

[27] En ese sentido, aduce "para que don Justo Sierra hubiera podido igualar la obra de Sarmiento, le faltaba lo que Sarmiento tuvo a discreción: el Poder Don Justo Sierra era el único hombre del porfirismo que pudo haber salvado a la nación..." (Vasconcelos, 1981, vol II:1242)

[28] Recordemos que fungió como secretario de Instrucción y Bellas Artes del primer gobierno de la Convención y que, posteriormente, al frente de la SEP, contó con el amplio apoyo de Obregón

[29] En breve tiempo se expidieron centenares de diplomas, acreditando la colaboración de muchos profesores honorarios, y la respuesta de la población, especialmente

cruzada educativa;[31] otro tanto debe decirse de la genérica fundamentación mesiánica de la educación que persuade y arrastra a la intelectualidad en la cruzada educativa.

Es cierto que sus altas miras filosóficas y estéticas,[32] lo llevan a concebir la educación como un elemento "evangelizador" y etéreo; de ahí que trate de imponer una educación homogénea, y deje de lado los particularismos culturales.[33] Pero hay un resquicio a la participación de la sociedad civil en el proceso educativo; participación que incide en la educación en función de sus propias circunstancias y necesidades vitales cotidianas. Esta es la dialéctica que enriquece el proceso educativo posrevolucionario, el cual no sólo es obra de José Vasconcelos.

La educación primaria durante el gobierno de Obregón

La creación del órgano educativo central-nacional: la Secretaría de Educación Pública

El gobierno de Álvaro Obregón es el primero en dar prioridad –por las razones de poder aducidas– a la cuestión educativa. Para tal efecto, la Constitución se reforma, y dota al gobierno federal de facultades para impulsar la educación en todo el territorio. En julio de 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos diseñó las bases de un sistema escolar primario integrado por tres departamentos: escolar, bibliotecas, y bellas artes.

Aquí es preciso destacar que en las deliberaciones para aprobar el proyecto vasconceliano, un grupo de diputados agraristas promovió –y logró– la adición al proyecto original de los departamentos de cultura indígena y alfabetización, contra la opinión del propio Vasconcelos (Castillo, 1965:244-245).

[31] Oportuna, por cuanto después de una década "perdida" para la educación, obviamente había una necesidad social de educación insatisfecha, esto lo corrobora el éxito de la campaña alfabetizadora

[32] "El arte –le informa a Romain Rolland– es la única salvación de México" (Monsiváis, 1976 345)

[33] "Vasconcelos se opone al plan de Manuel Gamio de 'acción integral' (Gamio –anota Shirley Brice Heath– había desmenuzado la nación en diez regiones indias para proyectos especiales de

Vasconcelos quería implantar un sistema educativo general y homogéneo como necesidad gubernamental: "Precisa cada nación de un organismo central [...] para [...] una acción intensa y extensa capaz de influir en la vida pública. Toca a este organismo [...] señalar las orientaciones generales técnicas y políticas de la enseñanza. Asimismo asegurar la cohesión de lo enseñado" (Vasconcelos, 1958, vol. II:1502 y 55).

Rechaza las propuestas de una acción educativa en función de las heterogeneidades económico-sociales y culturales; argumenta su intencionada función "asimilativa" y "segregativa", a la manera de las reservas indígenas estadounidenses. Su propuesta de un sistema educativo único y homogéneo de "incorporación" de los distintos grupos sociales,[34] tuvo que ser modificada, como otras tantas versiones educativas vasconcelianas que, por desconocimiento, se cargan en el haber de "su obra educativa".

No obstante, la reforma constitucional, la creación de la SEP y la campaña alfabetizadora, causan un impacto favorable para la expansión de la educación federal, son señal de que el ambiente sociocultural era propicio para la acción educativa federal. El mismo Vasconcelos así lo reconoce[35] y pasa de filósofo a político de la educación de masas (en busca de una fórmula educativa).

¿Qué ideas presidieron la cruzada cultural?, ¿qué principio educativo orienta la propuesta educativa de José Vasconcelos? Enseguida se mostrarán las ideas filosóficas que fundamentan sus concepciones educativas y orientan su ministerio, pero confrontadas a la luz de las circunstancias sociales imperantes. Eso mismo se hará respecto de la política educativa. Para comprender así, cómo

[34] "No apoyamos [ ] el sistema *yankee* de escuelas especiales para indios, sino el sistema criollo de llevar al indio a la misma escuela nacional [ ] Llamamos a este sistema de incorporación, en vez de asimilación que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y más ventajoso desde todo punto de vista [ ] Nos negamos a crear un departamento especial de cultura indígena, como sugerían los protestantes, y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población, y en aquellos casos raros en que el indio no conoce el idioma español (sic) comenzamos enseñándoselo. Esto le da ciudadanía latinoamericana y con ella el derecho a sentarse en las mismas aulas que el blanco" (Vasconcelos, 1958 1606)

[35] "Se había logrado lo principal. Interesar a la opinión pública en la tarea de la educación popular y afirmar el precedente de que es el Estado [léase, gobierno central] el que debe fomentar la

procedió Vasconcelos, el filósofo, para educar a un pueblo, por qué procedió así y con qué propósito.[36]

En su obra "pedagógica" fundamental: *De Robinson a Odiseo* (Vasconcelos, 1958, vol. II:1582), escrita *a posteriori*, expone polémicamente, las ideas centrales de su actuación al frente de la Secretaría de Educación Pública.

Para Vasconcelos, toda tarea educativa sólo cobra significado relacionada con el "medio humano" concreto que rodea al niño; cada medio social dicta el tipo de formación. "El medio social" es concebido como determinante de la acción pedagógica, y ésta encuentra sentido y explicación en la teoría filosófica: "Cada pedagogía es una coacción [...] no es libre nuestra naturaleza, sino está condicionada a la ley de la totalidad que nos circunda. Y, por lo mismo, ni el más nuevo de los educadores prescinde de los supuestos de una teoría que necesariamente se hará sentir en el desarrollo particular del alumno" (Vasconcelos, 1957:1502 y ss.).

Al analizar su formulación, es menester cuestionar: ¿qué "medio", qué circunstancias sociales imperan en el México posrevolucionario de 1921 y cómo incide en la concepción educativa vasconceliana?, ¿toma en cuenta y parte él mismo de ese medio social concreto?

Debiera ser evidente, después del holocausto revolucionario inconcluso, que la situación económico-social y cultural de los grupos mayoritarios era realmente de miseria y postración, misma que seguramente condicionaba y requería un programa educativo adecuado. Lo cierto es que este medio, estas circunstancias, parecen no entrar en los ideales pedagógicos de Vasconcelos; sus ideales educativos giran en torno a la aplicación de su filosofía a la realidad.

¿Cómo justifica su posición educativa idealista? Al respecto expresa: "dado que la realidad aparece con sus prejuicios [y] verdades parciales, el camino es partir de la metafísica: el ángulo [más alto] de la concepción filosófica [...] el ideal sería [...] la escuela más próxima a la verdad más alta que conoce el hombre" (Vasconcelos, 1957:1503). Y ¿cuál es esa verdad? Respondería: "la metafísica", "la ciencia del espíritu", "la estética", "lo religioso".

[36] Desafortunadamente, los análisis en torno al pensamiento, vida y obra de Vasconcelos, incluidos los más recientes, sólo tangencialmente abordan este objetivo (Garrido, 1963.133-141, González, 1983 3-6, Matute, 1984, Solana (coord.), 1982:166-182, Llinás, 1978, Krauze, 1983 12-18,

En este sentido y nivel "espiritual" prescribe un canon de su pedagogía: el niño ha de ser manejado como una porción de la sustancia radiante del espíritu. Toda pedagogía, según se sabe, es la puesta en acción de alguna metafísica" (Vasconcelos, 1957:1505). Es inevitable advertir el abismo que su visión filosófica ha interpuesto con la cruda y descarnada realidad social posrevolucionaria.

Vasconcelos insiste en fundamentar así su pedagogía, y cree superar el problema de las pedagogías en boga, que por "carecer de fondo ideológico, de una concepción cabal del mundo [...] van de ahí para allá en tanteos". Vasconcelos, 1957:1505). Su filosofía es la "cabal" y, por eso, cual código, decide la validez o invalidez de otras concepciones educativas particularistas.

Por ejemplo, toma de la pedagogía de la acción la fórmula: aprender haciendo (*learning by doing*) de Dewey, y la critica, arguyendo: "más allá del *agere* está el *inteligere*". Pero Vasconcelos olvida que uno y otro son momentos de una relación procesual, que se funden en la *práxis* y que siempre cobra sentido en una realidad determinada, y como tal hay que tratarla.

Además, a ese principio deweyano antepone el ideal socrático que consiste en despertar la conciencia del educando y aun en creársela [...] suscitarle el desarrollo hasta que se produzca aquel parto del alma, finalidad suprema de la educación" (Vasconcelos, 1957:1507). Pero la conciencia del educando es parte intrínseca de su ambiente familiar y forma social.

¿A qué conciencia se refiere? Según Antonio Matesanz (1978:2602), para Vasconcelos "la conciencia se divide en tres etapas: ideas, afectos e imágenes. La última, la conciencia como imaginación, es la forma superior de la energía cósmica; por tanto, la belleza –producto de la imaginación– es la forma superior de la realidad".

Pero aun la belleza no es lo prioritario para Vasconcelos, sino lo religioso que todo lo preside.[37] En realidad, la educación apenas es "el medio", el

[37] "La conciencia como espíritu es el asiento de los valores La ciencia es el valor de lo material, la moral, el valor de la vida, y el arte, el valor del espíritu [ ] la cualidad estética tiene más valor que la ética el sentido de la belleza es superior al sentido del deber Por último, para coronar y cerrar su sistema [..] el valor supremo, es decir, el grado superior de la experiencia estética, es el sentido

camino para llegar a ese valor. En una carta a Alfonso Reyes confiesa: "Amo la belleza, pero como camino que conduce a Dios".[38]

Por tanto, según su filosofía, la conciencia se refiere, no a la conciencia social, no a la conciencia nacional en torno a la problemática vital de los grupos mayoritarios, sino a la trascendencia espiritual, a la más elevada expresión humana capaz de erradicar y sobreponerse al primitivismo desbordado en la lucha armada. Más claramente, su objetivo es despertar el otro "yo" profundo, "el espíritu que se recrea en los valores fundamentales y eternos" (Vasconcelos, 1958:1557). Aquí, siguiendo a Monsiváis, Vasconcelos se revela como el intelectual representante de "la élite [que] reconoce su desamparo espiritual y pretende oponer su refinamiento a la brutalidad ambiental" (Monsiváis, 1976:336 y ss.).

Entonces, debemos resumir que en su búsqueda del principio educativo y pedagógico, de acuerdo con su formulación inicial, no toma en cuenta la realidad que circunda al educando,[39] sino que prescinde de ésta y parte de su visión filosófica estético-religiosa que permea su pedagogía.[40]

Las consecuencias de considerar la religión como elemento educativo imprescindible, se dejan ver en sus consideraciones opuestas al carácter laico constitucional: "El laicismo de nuestra enseñanza, le quita quizás la más fuerte, la más fundamental, la más elevada de todas las inspiraciones humanas; la inspiración religiosa y trascendental, sin la cual no hay cultura ni hay arte ni hay poder..." (Vasconcelos, 1958:1271). En la gestión de su ministerio, la consecuencia práctica se traducirá en apoyo incondicional a las escuelas privadas por su carácter religioso.

Su proceder, su acción, presiden su estetismo que, aplicado en forma deductiva, subordina lo físico a lo metafísico. En todo caso, el problema no es sólo que esta forma de reflexión carezca de rigor, o que sea ecléctica, sino que conduce a serias contradicciones con la realidad imperante al proceder a

[38] Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, citada por Enrique Krauze (1984 33)

[39] No influyó en su formulación su antigua convicción de que los "problemas políticos, económicos y jurídicos [de México] son únicos en su carácter " (Matesanz, 1978·2605)

[40] Esto lo reafirma su método de reflexión filosófico, el mismo que lo conduce a educar a un pueblo Según Vasconcelos, el procedei de un Newton, de un Comte o de un Spencer no es propio de filósofos, pues lo que ellos hacen es elaborar catálogos de hechos, en cambio, "penetrar en la maraña de los hechos para descubrir el hilo conductor, remover y animar la entraña misma

formular el principio educativo vasconceliano.[41] Por ejemplo, al plantear la relación de la educación con el trabajo previene descalificando la pedagogía deweyana: "adaptar al alumno al medio en que va a vivir, pues [...] se traduciría entre nosotros en el sentido de formar una población sumisa a las conveniencias de las grandes empresas extranjeras que explotan nuestro suelo" (Vasconcelos, 1958:1514).

¿Olvida que la explotación del trabajo es independiente de la nacionalidad del capitalista?, ¿olvida que precisamente la Revolución se produjo contra la sujeción servil del peón de Morelos y del obrero minero de Cananea? Según su concepción, todo depende de la mentalidad conque el trabajador afronte su actividad laboral, no de las relaciones sociales de explotación reales.[42] ¿Olvida que el trabajo asalariado es una relación de explotación?[43]

Es "partidario" del obrero y del campesino, pero en el sentido muy particular de su filosofía, de redimir al hombre espiritual o, mejor dicho, al espíritu del hombre; no al hombre de carne y hueso que lucha en la revolución y ofrenda su vida en busca de mejorar sus condiciones de vida. Este acto heroico revolucionario –de producir y crear– repetido cíclicamente en la historia de la relación capital-trabajo, es visto por Vasconcelos sólo como un signo de brutalidad.[44]

[41] Samuel Ramos asegura que en la obra filosófica de Vasconcelos "hay multitud de ideas de detalle que son exactas, que pueden aceptarse como verdaderas [.] pero en conjunto [ ] la obra es de un artista o de un poeta Es una obra más bien de la imaginación que del intelecto .." (Ramos citado por Molina, 1981 20).

[42] "Entramos al taller [dice] como quien paga un tributo, como quien expía una culpa y no como quien va a buscar allí un ideal [más adelante agrega que el taller no es] un fin y sí el más puro, indispensable y eficaz de los medios, reconociéndolo de esta forma [agrega] lograremos quitar al taller el carácter de ergástulo para convertirlo en ejercicio de superación" (Vasconcelos, 1958 1548), asimismo, con fines pedagógicos aconseja ver "el trabajo como medio de satisfacer nuestras necesidades corpóreas, como recurso de afianzamiento al bienestar de todos los hombres y libre de la maldición de sudar para el medro del privilegio, para la perpetuación de la injusticia En estas condiciones de espíritu entrará el alumno libre al taller escolar .." (Vasconcelos, 1958 1548)

[43] Aquí habría que contrastar su posición con lo que significa la fábrica capitalista para el trabajador "El antiguo poseedor de dinero abre la marcha convertido en capitalista, y tras él viene el poseedor de la fuerza de trabajo, transformado en obrero suyo, aquél pisando recio y sonriendo desdeñoso, todo ajetreado; éste tímido y receloso, de mala gana, como quien va a vender su propia pelleja y sabe la suerte que le aguarda. que se la curtan" (Marx, 1977 129)

¿Cuál es, pues, su objetivo educativo? Pretende formar hombres cuyo arquetipo por seguir es el "Odiseo de nuestro siglo [que] fácil le será sobrepasar al Odiseo Homérico por la extensión del saber [actual]" (Vasconcelos, 1958:1528).

Su escuela, en todo caso, no es para el presente, sino para el futuro reservado a la raza cósmica –iberoamericana– con tal que se prepare de acuerdo con su temperamento "siguiendo la ley de su desarrollo natural", articulada por lo espiritual, lo estético, lo religioso. La escuela es el camino al futuro; o mejor dicho, es "la preparación del camino para otros".[45]

¿Qué contenidos educativos programa para la enseñanza primaria?, y ¿cómo los estructura? Su visión idealista totalizante lo lleva a plantearse como objetivo su denominada pedagogía "estructurativa" (sic) cuyo contenido comprende todas las áreas del conocimiento, pero con la "debida" jerarquía de su estructura filosófica.[46]

Tales dimensiones filosóficas, traducidas en áreas de conocimiento, se concretan en las disciplinas que toman cuerpo en los respectivos departamentos escolares. En general, las disciplinas y materias de enseñanza tendrían unidad y sentido en el siguiente orden, partiendo de los:

a) Conocimientos objetivos o ciencia de los hechos (física): matemáticas, geografía, historia natural, física y química y, lógica.
b) Conocimiento ético o ciencia de la conducta (ética): biología, fisiología, psicología, moral-historia y sociología.
c) Conocimiento estético o ciencia del espíritu (estética): plástica, música, poética, filosofía y religión (Vasconcelos, 1958:1538-539).

---

llenarlas de regocijo en su devenir profético: "Por mi raza hablará el espíritu" ¿Cuál espíritu? Años más tarde precisaría lo que quiso decir "Por mi raza hablará el espíritu [ ] Santo" (Vasconcelos en Blanco, 1980 90)

[45] En este paradigma aparece la belleza, presidiendo su pedagogía, "como un camino que conduce a Dios El camino, eso es la belleza [.] la belleza señala el camino de lo eterno En los intervalos en que no es posible meditar ni gozar la belleza, es preciso cumplir una obra; una obra terrestre, una obra que prepare el camino para otros y que nos permita seguir a nosotros mismos", carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, citada por Enrique Krauze (1984 33-34)

[46] Lo importante es que esa visión jerarquizada de su filosofía idealista se traslada al proceso pedagógico en el siguiente orden "abajo, los objetos (conocimientos de los hechos físicos), en

Pero ¿qué es lo que articula todas las manifestaciones humanas traducidas en conocimientos diferenciados? La concepción estética, pues "sólo lo estético forma un todo en sí mismo, porque contiene en sí todas las condiciones de su nacimiento y de su duración..." (Schiller, 1972:23). No obstante, para Vasconcelos, lo estético, recordemos, es sólo el medio para acceder a lo religioso que todo lo determina. Pues dice: "no se puede juzgar en definitiva el valor ético sin referirlo a la actividad inmediatamente superior de lo estético y al concepto de lo absoluto que se adopte" (Vasconcelos, 1981:108). Y más claramente: "si la enseñanza del arte no se apoya [...] en una metafísica absoluta, perdurará el peligro del arte como sensualidad y complacencia baja, el arte como expresión, en vez del arte como superación" (Vasconcelos, 1981:115).

Así, Vasconcelos, al elevar a la quinta esencia el elemento estético-religioso, lo convierte en ideal al cual debe adaptarse lo real;[47] de ahí, su traducción a principio determinante de lo educativo.

¿Cómo debería ser la enseñanza para lograr el objetivo propuesto?

En términos metódicos propone una suerte de ¿transdisciplinariedad? escuela activa en lo que se refiere al trabajo, escuela intelectualista en lo que se refiere al aprendizaje de la ciencia abstracta, escuela ética en lo que se refiere al conocimiento de los valores, pues [...] cada ciencia trae consigo la disciplina de su recimiento y por lo mismo la pedagogía adecuada a su estudio" (Vasconcelos, 958:1554).

¿A quién corresponde la unidad de la acción educativa y cómo debe ealizarla? Corresponde al maestro realizar la unidad de la enseñanza de las diversas materias: "es deber propio del maestro otorgar a la enseñanza la unidad. Y ella se obtiene volviendo una y otra vez al núcleo del pensamiento onsciente, allí donde palpita, en el anhelo de cada hombre, la ambición de onvertirse en la totalidad del Universo" (Vasconcelos, 1958:1520).

O dicho de otra manera, el maestro: "enfrentará al alumno con la realidad n sus distintas maneras como nos interesan las cosas, no únicamente para provecharlas, sino también para contemplarlas y buscar en ellas el vestigio de

[47] "En su teoría sobre la Historia, Vasconcelos postula tres estados análogos a los de Comte [.] el material, el político y el estético Las filosofías del futuro deberán ser estéticas, pues sólo la estética puede salvar la divergencia entre hechos y valores, el arte es el único que puede armonizar lo real

la sobrehumana realidad absoluta" (Vasconcelos, 1958:1519). Todo se remite a la "sobrehumana realidad absoluta".

Pero, en última instancia, hay que empezar por educar al propio profesor; mas no por cierto el profesor que reclama el país en reconstrucción, sino el que dicta su visión jerárquica cuyo núcleo es lo espiritual: "un verdadero héroe de Odisea, más que internacional, universal viajero que explora y actúa, descubre y crea, no sólo con las manos [...] porque ni quiere ni puede deshacerse del bagaje que le ensancha el alma, el ingenio y los tesoros de una cultura milenaria" (Vasconcelos, 1958:1528).

Todo cuenta, pero lo decisivo es la exquisita cultura universal coronada por su filosofía: "abajo, los objetos; en medio, la conducta que persigue propósitos sociales; arriba, el espíritu que se recrea en los valores fundamentales" (Vasconcelos, 1958:1557).

La política educativa: distribución del servicio escolar

Puestas las bases legales de la federalización de la educación, se procedió a su reglamentación. En concreto, "la política en relación con las escuelas locales, tanto privadas como pertenecientes a los gobiernos estatales, consistió en reglamentar la cooperación para el servicio; se pactó que el gobierno federal tomaría a su cargo las zonas mal servidas, los distritos rurales abandonados y las serranías y repartimientos indígenas más remotos. En las ciudades de provincia [el gobierno federal crearía] escuelas de oficios, nocturnas y secundarias..." (Vasconcelos, 1958:1579).

En breve, el gobierno federal se haría cargo de la educación del México rural. Y no obstante la heterogeneidad cultural, Vasconcelos insiste en difundir la educación única y uniforme: en efecto, se prescribe "a todos los niños de la República [de la ciudad y del campo, se les proporcione] igual preparación [en] conocimiento y experiencia" (SEP-Secretaría de la Presidencia, 1966:224). O sea, la misma educación.

En relación con las fuerzas tradicionales, la aplicación de la ley rebasa los límites de la tolerancia y se convierte en ilícito apoyo hacia la educación privada. El propio Vasconcelos reconoce que "se estableció la práctica de proporcionar a las escuelas privadas toda la ayuda posible [...] se les obsequió [...] material

estudios [..] no se les limitó el derecho de adicionar [contenidos educativos] según [sus] conveniencias científicas o religiosas" (Vasconcelos, 1958:1579).

Promoción oficial y social del proceso educativo desde su origen

Nuestro objetivo es reconstruir la actividad educativa tomando en cuenta el contexto económico-social que la condiciona y en relación con las fuerzas que la determinan: la política educativa oficial y la demanda de los respectivos grupos sociales.[48]

La meta era fundar escuelas comunales y, el medio, organizar a la comunidad y convencerla de la necesidad educativa para asegurar su respectivo apoyo. A los primeros profesores ambulantes se les encomendó la tarea de recorrer el México rural, de hacer propaganda en pro de la educación, de realizar un reconocimiento sucinto de la cultura, las costumbres y de las condiciones de vida regionales, comunales y familiares.

Una vez encaminada la actividad educativa comunal, el profesor ambulante la deja a cargo del profesor rural y de la propia comunidad, y prosigue a realizar esa misma labor en otra comunidad. De esa manera celular pero multiplicada, el Estado fue tejiendo la red escolar federal en múltiples comunidades rurales del territorio nacional.[49]

La SEP facultaba al profesor ambulante a contratar los servicios de una persona idónea para la tarea educativa en cada comunidad elegida. Por lo común, los candidatos a profesores rurales eran personas de la propia comunidad o de la región; se seleccionaba más por su ánimo de servicio en la enseñanza que por su preparación, por lo general rudimentaria.

Para subsanar en parte la improvisación del personal seleccionado, éste era sometido a un proceso de capacitación, empezando por los fundadores de escuelas.[50] Por su parte, los profesores, fundadores de "células permanentes

[8] Ello nos impone la tarea de contrastar las declaraciones oficiales con las acciones y así, poder examinar la resultante, pero no únicamente como productos oficiales y/o personales de "la obra de Vasconcelos", sino como producto social que, a su vez, repercute en la sociedad

[9] Con su actividad de investigación y educativa el profesor ambulante fue el verdadero redescubridor del medio rural Esto fue posible por su papel como delegado profesor oficial y por su desempeño como promotor de la comunidad.

[0] Como medios auxiliares a su labor, el profesor rural contaba con la pequeña biblioteca surtida por

de cultura", los delegados y supervisores y los directores de educación, recibían entrenamiento y capacitación mediante de cursos y conferencias que impartían renombrados especialistas en la capital del estado respectivo o en la Ciudad de México.[51]

El avance educativo en la comuna rural: La Casa del Pueblo

Aquí es pertinente saber ¿cómo reacciona la comunidad rural a la acción educativa federal? Para ésta, secularmente sojuzgada, era insólito que el maestro enviado del "supremo gobierno" viniera a emprender una serie de actividades "misioneras" en su beneficio; antes, militares, rurales, jefes políticos, etcétera, siempre llegaban a exigir, a imponer, a subyugar.

En las comunidades "mestizas" los sectores sociales con mejores condiciones de vida y mayores expectativas educativas, acudieron al llamado del profesor para hacer realidad sus necesidades. A su vez,

> [...] por muy diversos procedimientos los misioneros trataron de centrar la comunidad, agrupando todas sus actividades en la escuela, e hicieron de ésta el verdadero corazón del pueblo. La Secretaría, en verdad no había proyectado esta escuela que creció en forma espontánea o, más bien, determinada y modelada por las fuerzas sociales de la comunidad rural; ahora podríamos decir, la natural función educadora de la misma que se expresaba en la creación de esta escuela (Castillo, 1965:249).

Debemos advertir que, no obstante las condiciones de vida adversas de las mayorías campesinas, la Revolución debió sensibilizar su necesidad educativa, lo que reflejaron nítidamente los líderes campesinos. Las comunidades rurales hicieron converger sus más importantes actividades y necesidades en la escuela, convirtiéndola en centro de su vida social. Y el profesor rural mostró en breve tiempo su eficacia "como instrumento de conquista moral y de asimilación de castas muy favorable al propósito nacional de la unidad". (Vasconcelos, 1958:1603).

[51] Asimismo, al más alto nivel, los pedagogos, filósofos y políticos de la educación contribuían a encauzar la educación dictando conferencias, diseñando y readaptando el sistema escolar; y algunos

Mediante el intercambio recíproco de tales experiencias, los profesores contribuyeron a fundamentar los lineamientos de la escuela rural. Así surgió, en 1923, como una experiencia educativa más, La Casa del Pueblo, término que expresa la función de institución educativa orgánica de la comunidad campesina.[52]

La contribución comunitaria a este primer producto educativo está fuera de duda: " [...] el esfuerzo educativo prendió en clima social propicio en extremo y así fue como el pueblo entusiasmado puso en la obra, ideales, anhelo vehemente y solidaridad activa dándose a la escuela con hondo sentido de entrega" (Corona, 1963:28).

Si la escuela como medio oficial de instrucción urbanizante había sido expandida para "incorporar" al medio rural, los campesinos la iban moldeando de acuerdo con sus propias condiciones y necesidades: "al idear La Casa del Pueblo se quería constituir la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela en una entrega recíproca que permita trasmitir la cultura heredada y remover los aspectos retardados de la misma para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad" (Corona, 1963:33).

Las bases para el funcionamiento de La Casa del Pueblo plasman el programa de actividades derivado de la corta pero intensa experiencia lograda entre la comunidad rural y el profesor ambulante.

En esencia, los objetivos de La Casa del Pueblo apuntan hacia el mejoramiento de los habitantes de la comunidad en varios aspectos: intelectuales, morales, sociales, económicos y físicos:

> Su programa dispone una enseñanza breve pero efectiva para mejorar las condiciones de vida de los distintos grupos; pugna también por erradicar vicios y canalizar las energías sociales hacia el sano esparcimiento del deporte, festivales cívico-culturales, etcétera; organiza pequeñas bibliotecas, y fomenta la lectura comentando el periódico con grupos de vecinos congregados; alimenta el espíritu de solidaridad y la solución de los problemas comunes, etcétera (Corona, 1963:36-39).

Paradójicamente, el régimen protector de la gran hacienda y reticente a promover la reforma agraria, aprueba la dotación de terrenos a las escuelas para solventar sus gastos. En el plano de las actividades físicas y manuales se procura que cada escuela cuente con anexos escolares para realizar programas de extensión cultural, recreación, enseñanza agropecuaria e industrial, etcétera.

Entre los anexos destaca la parcela escolar, que llegó a ser indispensable para la escuela como medio para la enseñanza de las prácticas agropecuarias y como fuente de ingresos para sufragar los gastos escolares; la SEP la consideró esencial para el desarrollo de sus actividades, pues, en sus boletines, recomendaba, ya desde 1922, que a cada escuela comunal le fuese asignada una parcela escolar; prescribía su cuidado y manejo por los alumnos bajo la dirección del profesor y disponía su cultivo y la distribución de las utilidades por cooperación.[53]

Este sentido social de la educación rural era novedoso; no había sido programado, era una contribución derivada del interés y participación de los campesinos por la educación: "Este plan [...] tuvo su origen en la Revolución Mexicana, en esa aparición de anhelos de justicia, por la que se alzó el pueblo, pidiendo un ejido como amparo de su miseria económica y una escuela como guía en su tiniebla espiritual" (Corona, 1963:29). La escuela, en la práctica, no podía eludir las contradicciones fundamentales; su acción celular las iba penetrando insinuando, sugiriendo y validando soluciones –nacionales– a los problemas sociales.

Las misiones culturales rurales: creación campesina

Otro de los avances, en la etapa de gestación educativa, partió de la necesidad de capacitar personal docente para su desempeño en el medio rural. Ahí, la acción educativa requería un tipo especial de profesor; se necesitaba uno que por lo menos, estuviese familiarizado con el medio social. El profesor ambulante, encargado de reclutar el personal idóneo para las tareas escolares, apenas iniciaba su preparación. Era evidente la carencia de profesorado rural; la primera Escuela Normal Rural se fundó en 1922. Esta demanda, se advirtió,

[53] La importancia cobrada por la parcela escolar, sin proponérselo, vendría a colaborarse como respuesta a las necesidades de la familia y la comuna campesina para mejorar sus condiciones de

podría ser subsanada por medio de las Misiones Culturales constituidas por equipos de especialistas.

Al igual que el Departamento de Cultura Indígena, las Misiones Culturales también fueron proyectadas y promovidas por diputados agraristas, pero además su expansión se debe a la gran acogida que tuvieron en las comunidades rurales. Efectivamente, en septiembre de 1923, el diputado José Gálvez, previa crítica al trabajo individual de los profesores ambulantes –también llamados misioneros– presentó al Congreso el *Proyecto para la organización de las misiones federales de educación.*[54] Y, en octubre 17 de ese mismo año, el ministro Vasconcelos hizo suyo el citado proyecto, agregó al programa de acción algunos puntos propuestos por la maestra y poeta chilena Gabriela Mistral, entonces asesora de la SEP. La acción misionera, según el proyecto, se basaría en el conocimiento del medio físico y social y se extendería a la escuela capacitando a los profesores rurales improvisados, a fin de que cumplieran mejor sus actividades. Hasta aquí la programación.

Tres días después, el 20 de octubre, iniciaba sus labores la primera Misión Cultural en Zacualtipan, Hidalgo. "Ésta fue la primera escuela normal rural ambulante; éstos fueron los primeros educadores de adultos en el medio rural, cuando aún no se hablaba en México de este campo de la ciencia de la educación" (Santiago, 1973:29).

Cabe recalcar que el grupo de vecinos, el más numeroso, recibió los beneficios *debido a su propia iniciativa.* "los campesinos que lograron aprovechar estos cursos, se debió a que los solicitaron, recibiendo las clases prácticas en las huertas y sementeras del poblado".[55]

Esta primera experiencia misionera preparó a 54 maestros rurales, habilitó a 120 vecinos del lugar –una proeza cultural– y a 82 alumnos de los grupos superiores.

[4] Véase el proyecto correspondiente, elaborado por José Gálvez e incluido como apéndice en Augusto Santiago Sierra (1973 29)

[5] Rafael Ramírez, jefe de esa primera misión, resume esta iniciativa comunal así "Organizadas las clases y principiados los cursos resultó que los vecinos comenzaron a solicitar también para sí los beneficios de la Misión, inscribiéndose numerosos de ellos en las clases industriales, así como en la agricultura Todas las clases fueron eminentemente prácticas" Los trabajos realizados en Zacuatipan trajeron a la mente de las autoridades de la Secretaría una nueva idea, la de promover mediante dichas instituciones el progreso

El ensayo misionero realizado en Cuernavaca al año siguiente, confirmó su necesidad y, en el invierno de 1924, durante el periodo de vacaciones, se organizaron seis misiones. Desde luego, quedó establecido oficialmente que en lo sucesivo los profesores misioneros tendrían a su cargo, además de la enseñanza para maestros rurales en servicio, la extensión de sus conocimientos con demostraciones prácticas a los vecinos de los poblados (Santiago, 1973:18-20).

De esta manera, mientras la misión capacitaba al improvisado monitor rural federal, emprendía la preparación de normalistas rurales y promovía la capacitación y el desarrollo de los comuneros. En 1922, la Federación fundaba la Primera Escuela Normal Rural. El inicio de sus labores, basado en el programa y la organización derivados de la experiencia de la escuela rural muestra la fuerza que ésta iba adquiriendo.

El Departamento de Bibliotecas

La difusión de la educación implicó poner al alcance de los grupos mayoritarios el libro que, hasta entonces, había sido exclusivo de sectores urbanos privilegiados. En 1919, la mayor parte de los libros de texto todavía eran de autores y editoriales extranjeros. Pero en ese mismo año se cuestionó públicamente el uso de dicho material bibliográfico: por su contenido religioso, por su referencia a México, indirecta e incidental; porque los ingresos por concepto de publicación no beneficiaban al país y porque su elevado costo y mala calidad obstaculizaban la labor educativa popular. Ese debate público llegó hasta la Cámara de Diputados y resolvió que en adelante serían autores mexicanos los encargados de elaborar las próximas versiones; encomendando, de inmediato, la labor editorial a la Casa Boret, finiquitando los compromisos contraídos con la Casa Appleton, de origen y capital estadounidense.

Ese fallo preparó "el terreno para la intervención directa del Estado en la impresión del libro de texto que, en 1921, había de decidir el gobierno de Obregón a poner en manos de la Universidad, los Talleres Gráficos de la Nación, mismos que pasarían a la Secretaría de Educación Pública, cuando ésta se fundara" (Vázquez, 1970:137).[56]

[56] La autora se basa en Gildardo Avilés, "En pro del libro mexicano, 1919 y Juan Hernández

Con tales medios, Vasconcelos promueve la edición masiva de libros de texto, los clásicos universales (Benito Pérez Galdós, Romain Rolland, León Tolstói, Homero, Eurípides, Virgilio, Cervantes, Lope de Vega) y de autores mexicanos. Se publican periódicos, folletos, revistas, etcétera. Esta labor editorial no tenía precedentes; para fines de 1923 se habían editado 25 300 libros de lectura de primer año, 50 000 clásicos y tres números de la revista *El Maestro.*

Con ese material bibliográfico se surtieron las pequeñas bibliotecas rurales recién fundadas, las urbanas aumentaron su acervo y el sobrante era distribuido entre profesores y alumnos. Vasconcelos justificaría, *a posteriori,* la edición y distribución masiva de los clásicos, razonando que "lo que el niño en realidad quiere, desde la intimidad de su conciencia en alborada, es un libro de epopeya" (Vasconcelos, en Castillo, 1965:252).

No está por demás advertir que también a partir de esa inusitada difusión editorial del Departamento de Bibliotecas, la Federación reafirma su influencia educativa y cultural centralizante en todo el país. Ésta es una manera de determinar en exclusiva los contenidos educativos, el currículo. Pasarían cerca de 50 años para que la SEP monopolizara la elaboración y publicación de "el libro de texto único, gratuito y obligatorio".

El Departamento de Bellas Artes y la educación urbana

El gobierno central, decidido a difundir la educación especialmente al medio rural, suscribió convenios con los gobiernos de los estados para desplegar una acción educativa conjunta. En realidad, los referidos "compromisos" implicaron una suerte de conducción y presión federal sobre los gobiernos locales para que desplegaran la educación urbana en sus respectivos estados.

No creemos ocioso destacar que con la creación de la SEP, la metrópoli centralizaba poder, recursos, cultura y educación a costa de toda la provincia.[57]

[7] En la capital se desarrollan las distintas actividades culturales y educativas "en grande", como le gustaba decir a José Vasconcelos. Puede afirmarse que esta organización centralizada de la enseñanza funcionó positivamente como punto de arranque, en tanto se tomaba en cuenta efectivamente la periferia a la cual se difundía la educación, pero, a la postre, esta forma, resultaría

La idea rectora de la cruzada cultural y educativa. lo estético, en la práctica, opera también como medio de atracción y propaganda por la educación. La reiterada y sistemática proyección y patrocinio a música, pintura, danza, bailes, teatro al aire libre, canciones regionales, gimnasia, deportes, etcétera, explica la "euforia cultural" que envolvió a los intelectuales y artistas.

La Revolución y la escuela de la acción (la preparación para el trabajo)

Uno de los logros de las autoridades educativas fue reconocer como fruto de la Revolución Mexicana, la necesidad de preparar a los grupos populares para el trabajo. En la encuesta de Alberto Pani (1918:20), así como en el libro *La educación industrial* de Rafael Ramírez, publicados alrededor de 1915, se muestra ese interés por la capacitación para el trabajo en la agricultura, las artes, los oficios y la industria (véase cap. IV, subcapítulo II).

Vasconcelos subsume en su obra pedagógica todo contenido educativo a su estética (Llinás, 1978:237), y reiteradamente impugna la versión sobre educación y trabajo de la pedagogía de la acción, y se refiere al trabajo en términos retóricos; lo específico del trabajo asalariado no lo toca, aunque desde 1909 ya estaba consciente de la problemática social laboral y de la necesidad de capacitar al obrero para aumentar la productividad.[58] Lo cierto es que los contenidos educativos relacionados con el trabajo fueron subestimados teórica y prácticamente.

Estas antinomias vasconcelianas se repetirán en sus proyectos. Por ejemplo, en su primera propuesta de ley para la creación de la SEP, Vasconcelos asigna a las escuelas rurales como tarea "educar [...] especialmente en aquellos conocimientos de aplicación inmediata para perfeccionar los trabajos manuales y las industrias de cada región [además], propone, en el artículo 70, la creación de escuelas industriales e institutos técnicos [...] uno por lo menos en cada entidad" (Vasconcelos en Llinás, 1978, cap. IV subcapítulo, Apendice I, pp. 235 y ss.); sin embargo, inexplicablemente, en la segunda propuesta, Vasconcelos descarta objetivos tan importantes.

Ciertos contenidos de la enseñanza para el trabajo los proporcionan, en esta etapa, las escuelas primarias rurales y urbanas; forman parte de las actividades

[58] "T[illegible]

prácticas de las Misiones Culturales, y, directamente, se orientan en ese sentido las escuelas nocturnas y las técnicas e industriales de nivel medio y superior.

Pero, no obstante que la educación relacionada con el trabajo no ocupaba un lugar destacado en la pedagogía vasconceliana, y a pesar de sus impugnaciones a la pedagogía de la acción y directamente a Dewey, esta corriente en boga gana terreno. Entendemos que las necesidades sociales así lo requerían. En este sentido, el Informe presidencial de 1923 parece contradecir las prioridades del propio ministro: la SEP, dice Obregón, "ha procurado ir orientando poco a poco la educación, conforme a los nuevos propósitos que animan lo que se ha llamado escuela de la acción o del trabajo, y no sólo en cuanto se refiere a la educación primaria rural, sino también a la enseñanza que se imparte en las escuelas nocturnas para obreros" (Obregón en SEP, 1976:159).

Es más, en ese mismo año, el consejo técnico del Departamento Escolar del Distrito Federal, formado por los inspectores de zona, elaboró el documento: *Bases para la organización de la escuela primaria conforme a los principios de la acción* donde la preparación para el trabajo ocupa un lugar destacado.[59]

Y aunque la implantación de esta "reforma" causó desconcierto y hasta oposición entre el profesorado, las autoridades no cejaron en su intento de aplicarla, aunque tuvieron que ajustar las premisas.

Sería interesante investigar ¿hasta qué punto la propensión de la educación rural a ligarse a las "necesidades populares y comunales" reorientó la educación urbana conforme a los principios de la acción?, o ¿si fue inducida por la creciente influencia de las experiencias educativas alternativas que se gestaban independientes de la federación?

[59] Las siguientes son sus premisas. "El trabajo escolar, y muy especialmente el que se traduce en actividades corporales, presentará oportunamente motivos para formar en el niño hábitos sociales. Las actividades manuales que se realicen en la escuela primaria no tendrán por objeto transformar ésta en taller o centro de industria, sino que *servirán de fundamento para la investigación, información y coordinación científica,* para el desarrollo de la cultura estética y para dar una educación prevocacional [ ] Los trabajos del niño no deben perseguir un fin preferentemente utilitario desde el punto de vista económico. *Las ocupaciones a que el niño se entregue en la escuela deben tener un íntimo contacto con la vida, de manera que sean la continuación de las que practica en el hogar o en el medio social en que vive* La escuela debe enseñar al niño lo que necesita como niño. De ahí que en función del interés o intereses del niño se realice la actividad

Antecedentes y opciones educativas populares: la escuela *racionalista, de la acción y proletaria*

Hemos dado cuenta de los pasos firmes que se dieron en la organización y orientación del sistema escolar federal en respuesta a los primeros contactos con las necesidades educativas urbanas y rurales. También en algunas entidades los gobiernos locales y la sociedad civil producían dinámicas educativas propias y alternativas; las experiencias más conocidas en este sentido se dieron en los estados de Yucatán, Veracruz y Tabasco.

En Yucatán, por ejemplo, la revolución constitucionalista encabezada por el general Alvarado (1915-1918), había iniciado una firme transformación social: "Liberó de la servidumbre a 60 000 peones [...] obligó a que anularan las deudas de los campesinos [y] sacó de la cárcel a muchos indígenas entre 1914-1925" (De la Peña en Huitzer, 1970:43).[60] Asimismo, inició la transformación educativa y creó la Escuela Rural Estatal.

La nueva ley educativa hacía hincapié en la necesidad de redención del indio:[61] prescribía la responsabilidad de "educar a los hijos de las familias que habitan en las haciendas"; fijaba que la población escolarizable, entre "siete y doce años", así como la que no "recibía o haya recibido educación", no laboraría en las haciendas. Establecía que la educación sería: "nacional, gratuita, laica y obligatoria y hasta donde sea posible integral". Se orientaba a preparar para el trabajo y para formar un ciudadano consciente de sus deberes y derechos. Apuntaba, que el personal improvisado debía recibir capacitación mientras se formaban las nuevas generaciones de profesores; fijaba que la escuela se estableciera en un lugar adecuado de la hacienda; y disponía que "los hacendados concurrentes pagarán a prorrata todos los gastos de la instalación, sueldos y materiales de enseñanza; las condiciones de la actividad educativa en todo caso serán supervisadas y en su caso aprobadas por un inspector".[62]

[60] "Realmente la ley no se aplicó por mucho tiempo, pues en agosto de 1916 Carranza prácticamente la derogó al poner la legislación federal en materia de tierras por encima de todas las legislaciones locales" (Paoli y Montalvo, 1977.96).

[61] Proponía hacer cumplir un antecedente funesto: la ley de 1911 no obstante prescribir que los hacendados proporcionaran educación a los hijos de sus trabajadores, simplemente no había sido cumplida

La tarea de organizar la educación recayó en el gobierno estatal y concretamente en la dirección del honorable Consejo de Educación Pública. Esta iniciativa educativa revolucionaria y popular, no obstante su regionalismo, contrasta con la política educativa carrancista.

Los peones de las haciendas henequeneras de Yucatán, en proceso de organización, participaban en la formación del Partido Socialista del Sureste, que abarcaba los estados vecinos.[63] El gran líder de esta transformación, Felipe Carrillo Puerto, había participado desde 1916 en la reforma agraria zapatista; asimismo, había figurado en el proceso de cambio iniciado por Alvarado en Yucatán como un decidido organizador de las ligas de resistencia del Partido Socialista del Sureste.

Las ligas de resistencia yucatecas, posiblemente fueron una trasmisión de la experiencia de Carrillo Puerto en las Asociaciones Municipales Zapatistas que luchaban por realizar los objetivos revolucionarios. Lo logrado en Muxupil, en los aspectos sociales y educativos es indicativo del proceso transformador.[64] Un informe de trabajo asegura que:

> Gracias a los propios esfuerzos de la comuna se sostiene una escuela, a la que asisten casi todos los habitantes del poblado [...] Tienen formada una Liga de Resistencia Mixta, a la que pertenece la totalidad de habitantes adultos, quienes puntualmente concurren a las asambleas, especialmente a las culturales, que se efectúan los fines de cada semana. La liga Central envía un propagandista que hable el idioma maya, dando una conferencia sobre tópicos sociales. La biblioteca se abre todas las noches durante dos horas, que son aprovechadas por los jóvenes del lugar (Salazar, 1972:281-285).

En el Congreso Educativo del Estado, realizado en 1919, se presentó un proyecto de reforma social y educativa de orientación "racionalista" y fue

El partido "empezó a presionar en favor de la transformación de los siervos de las haciendas en trabajadores agrícolas, protegidos por la legislación del trabajo por lo que se refería a las horas de trabajo y al aumento de salarios" (Huitzer, 1970:43).

Ahí los peones habían pasado de la "servidumbre" a la "libertad" individual y local, habían

ampliamente acogido.[65] Éste desechaba "la moral dogmática religiosa [por obstaculizar el] libre desarrollo de la solidaridad", y como punto de partida de la enseñanza proponía "la granja, el taller, la fábrica y el laboratorio" (De la Luz y Urzáis, 1921:23). Consideramos que esas programaciones y experiencias educativas explican la destacada oposición asumida por la delegación yucateca en el Congreso de Educación Nacional de 1921 contra el centralismo de la enseñanza: "los maestros del Distrito Federal –expresan los yucatecos– se distinguieron por sus tendencias centralistas y conservadoras" (De la Luz y Urzáis, 1921:23). La delegación yucateca exigió una educación en función de las necesidades de cada región, una educación para el trabajo, una educación racionalista. Debemos subrayar que tales propuestas fueron apoyadas y aprobadas por la mayoría de las delegaciones; y conforme a ello, se operó la distribución del servicio educativo entre los municipios, los estados y la Federación.

Otro avance educativo lo dio el gobernador Felipe Carrillo Puerto, en abril de 1922, en ocasión de aprobar los "Fundamentos de la Ley de Instituciones de las Escuelas Racionalistas". Según éstos, "la enseñanza que imparta el Estado en sus escuelas primarias será en lo sucesivo por la acción [...] descansará en el trabajo manual que desempeñen los niños con el único propósito de despertar la habilidad profesional, iniciar el desarrollo de los órganos que han de ser los instrumentos del arte y asistir a la cultura integral del alumno" (CEHSMO, 1977.23).

La enseñanza cívica no sólo explicará la conformación de los poderes públicos, "derechos y prerrogativas del ciudadano, sino que abrazará también el conocimiento de las reglas del bienestar social contenidas en el artículo 123 de la Constitución y la noción moral de que la propiedad privada debe suprimirse las veces que ataque a la sociedad, contenidos en el artículo 27 constitucional".[66]

[65] Entre sus principales objetivos, pugnaba por una enseñanza para el trabajo y se basaba en la libertad, por una educación integral, que, de acuerdo con las actividades vigentes, prepara generaciones aptas para la lucha diaria Sus metas apuntaban hacía una "organización social sin clases", "un salario justo", congruente con la realidad (De la Luz y Urzáis, 1921 22)

[66] Ahí mismo se aprueba el programa de preparación para el profesor que debería llevar adelante la escuela racionalista "I ¿Qué es el trabajo? Historia del trabajo en Yucatán. Historia universal del trabajo La revolución industrial El salario La plusvalía marxista II. La solidaridad natural

No cabe duda que los ejes que articulan esta reforma educativa constituyen una avanzada revolucionaria; baste mencionar su sentido integral reivindicativo-popular, su preocupación por redimir al indígena, su vinculación con la aplicación progresista de los artículos que rigen las relaciones sociales de producción y de propiedad,[67] y su orientación pedagógica racionalista y para el trabajo.

Tendencias educativas de sentido popular, semejantes a la experiencia yucateca, habían sido ideadas desde el tiempo de la Casa del Obrero Mundial y, posteriormente, ensayadas en otros estados. Así, por ejemplo, una corriente pedagógica autodenominada racionalista se propagó y arraigó en Tabasco al amparo del garridismo; ahí llevó al extremo sus prácticas antirreligiosas (Martínez C., 1984:81).

Lo importante es que dichas experiencias pedagógicas se orientaban en un sentido reivindicativo e integral entre campesinos y obreros. Recordemos que La Casa del Obrero Mundial fue la primera que se propuso como objetivo la escuela "racionalista", y que, posteriormente, la CROM, desde su formación en 1919, había fijado como tarea "la implantación de escuelas libres [..] de acuerdo al medio y las necesidades de los organismos obreros de cada región" (CEHSMO, 1978:34-35).

En 1924 se dio un paso más. La orientación "socialista" fue adoptada por la CROM en una ponencia presentada por su secretario de educación, Vicente Lombardo Toledano, quien parte de algunas observaciones críticas a la educación oficial: "La escuela de primeras letras, no llena el papel que debe realizar, por falta de preparación adecuada del profesorado y por falta de estudio atento e inteligente de los diversos medios en que va a actuar el maestro" (Lombardo, 1973:66-77).

En el nivel rudimentario insiste en practicar por anticipado un reconocimiento del medio social para realizar una buena labor educativa y lograr "emancipar moral e intelectualmente a los indios". Propone como contenido educativo la enseñanza del *castellano, historia y geografía de México, trabajo comunal de la tierra y el aprendizaje de un oficio, aritmética y cultura estética* (Lombardo, 1973: 66-77).

Considera inaceptables para la circunstancia mexicana de entonces la educación laica, la católica, la racionalista y de la acción; y prescribe: "la escuela

del proletario no puede ser [...] ni laica, ni católica, ni racionalista ni 'de acción' Debe ser dogmática,[68] imperativa; enseñará al hombre a producir y a defender su producto, no puede dejar al libre examen ni la inspiración que a veces ilumina la conciencia de los hombres, su preparación adecuada para la vida".[69]

Pero, ¿en qué se basa Lombardo Toledano para plantear sus consideraciones pedagógicas? Al intentar descifrar las contradicciones por las que atraviesa la sociedad mexicana, argumenta respecto de la cultura y la educación, y concluye: "en suma, no hemos librado la batalla decisiva entre la tradición intelectual que aún nos gobierna y las nuevas ideas surgidas de la revolución. Sin embargo, el proletario mexicano debe pedir al Estado la declaración sobre su programa educativo y, en tanto que tal haga, la CROM debe iniciar, desde luego en la medida de sus posibilidades, la obra de orientación educativa aquí expuesta" (Lombardo, 1973:73).

Observamos una preocupación por adecuar la educación a las necesidades culturales del proletariado bajo circunstancias concretas posrevolucionarias, en contraste con la posición oficial de "incorporar" a las mayorías al régimen establecido

Como medidas "preparatorias", la CROM se propone:

1) [Desarrollar] una propaganda intensa en todo el país en favor de estos postulados, especialmente con el objeto de procurar la organización de los maestros de escuela.

[68] ¿Dogmática? Al respecto, Lombardo dice: "Necesitamos un dogma mexicano, una verdad que facilite el advenimiento del amor y de la justicia entre nosotros y nos convierta en optimistas de la vida, en creyentes de nuestro propio poder, que nos lave de odios y de apetitos inferiores y nos revele ante el mundo, pequeños o grandes, pero humanos" (Lombardo, 1973 71), pero, según Aguirre Beltrán, "Con el término dogmático quiso decir socialista, cuando menos así lo interpretó Bremaunts años más tarde" (Aguirre, 1973 31)

[69] Respecto de las corrientes pedagógicas en boga expresa "La CROM no puede aceptar ninguna de estas tesis educativas Defiende intereses concretos, de clase, necesita emancipar a sus miembros, intelectual, moral y económicamente y procurar la transformación de todas las instituciones sociales y de las bases del derecho público mexicano, de acuerdo con la idea de necesidad individual y de la justicia distributiva en cuanto al reparto de la riqueza; de acuerdo con el principio del gobierno de las verdaderas mayorías, de acuerdo con la severidad moral que prohíbe el empleo antisocial del capital acumulado, de acuerdo con la táctica defensiva de impedir la creación de la casta militar, de acuerdo con la experiencia amargada de no permitir la organización agresiva de la Iglesia en forma de legal propaganda religiosa, de acuerdo con el principio cristiano de que

2) [Crear] un fondo de reserva para el establecimiento de escuelas adecuadas a las necesidades de cada corporación.
3) [Abrir] un concurso nacional para el estudio científico de las necesidades educativas de cada región
4) [Organizar] un Congreso Nacional de Maestros para el estudio del problema educativo del proletariado de acuerdo con los puntos resolutivos (Lombardo, 1973:75-76).

No cabe duda que las experiencias y tendencias educativas enumeradas intentan plasmar alternativas educativas ligadas a las condiciones, necesidades y aspiraciones de las capas populares; y que estos proyectos, ensayos y experiencias refuerzan mi tesis sobre la contribución activa de la sociedad civil y, concretamente, de los obreros y campesinos a la educación nacional, desmitificando como única y absoluta hacedora a la política educativa oficial en general, y la obra educativa vasconceliana en particular. El arranque educativo, insistimos, es el producto de la relación entre gobernantes y gobernados en el terreno cultural y educativo. Es cierto que los grupos en el poder, ante el arraigo y proliferación de experiencias y propuestas educativas ligadas a la problemática de las clases obreras y campesinas, como en otros aspectos, retomaron sus concepciones y experiencias, por lo que las presentaron como propias, oficializándolas.[70]

El incremento de la escolaridad primaria (1921-1925)

¿Cuál fue la resultante cuantitativa de la escolaridad primaria? La larga lucha armada y la política educativa del gobierno de Carranza habían deteriorado la actividad escolar, y dejaron un déficit educacional. La tercera década del siglo XX gira en torno a la llamada etapa de "reconstrucción", cuya característica es la contradicción entre la creación de aparatos de administración, político-ideológicos, entre los cuales destaca la SEP, el PNR, etcétera, a la vez que salvaguardaban las estructuras sociales oligárquicas como "la gran hacienda".

La escolaridad cobra tal impulso que recupera y supera los niveles de la etapa prerrevolucionaria: en 1907 los matriculados suman 848 489; en

1921, 827 278; en 1925, 1 043 719 (véase Anexo estadístico, Cuadro 1). La promoción educativa emprendida por la federación también se refleja en el incremento escolar del sector oficial respecto del particular; el cual tiende a recuperarse rápidamente después de experimentar la más grave recaída durante la Revolución y su secuela carrancista. En efecto, por ejemplo, el número de escuelas del sector oficial, que disminuyera de 9 810 a 8 161 entre 1910 y 1920, se eleva a 11 621 en 1925; mientras en el sector particular, de 2 608 escuelas en 1910, disminuye a 1 061 en 1920 (más de la mitad), para luego elevarse a 1 566 en 1925, o sea, no logra recuperarse (Keesing en Solís, 1973:438).

A su vez, la matrícula de la primaria oficial que decreciera de 733 247 alumnos en 1910, a 679 897 en 1920, se eleva a 931 155 alumnos en 1925 En el sector particular, de 167 756 matriculados en 1910, disminuyen a 72 460 en 1920 y se eleva a 112 564 en 1925 Adviértase que aunque el sector particular no se recuperó en el cuatrienio 1921-1925, su tasa de incremento de 9.2% superó a la oficial, que fue de 6.5% (Keesing, 1973:438; véase Anexo estadístico, cuadros 1 y 2).

¿La recuperación reflejó en parte la política vasconceliana de apoyo a dicho sector?, ¿cómo se tradujo ese incremento sectorial en su peso relativo? En 1910, la matrícula oficial participaba con 81.38% y la particular con 18.62%. Para 1925 el sector oficial ya representaba 89.2%, y el particular, 10.8% (véase Anexo estadístico, Cuadro 8).

Es importante dejar claro que de 89% alcanzado en 1925 de la matrícula oficial, 26% correspondía al sector federal y 63% al estatal-municipal.[71] Tal fue la creciente demanda social de educación, que el presupuesto federal, a pesar de haberse elevado considerablemente, no fue suficiente para cubrir el servicio (véase la última parte de este capítulo).

Es de considerarse que en el sector oficial la eficiencia escolar era muy baja, dado que en esta primera etapa el objetivo era proporcionar una mínima escolaridad al mayor número de educandos: alta expansión y baja eficiencia de la educación. Además, desde el ángulo de la demanda social de educación, debieron influir negativamente las precarias condiciones de vida

[71] Quedaría por aclarar por qué el sector federal sólo abarca poco menos de un tercio del total de la matrícula oficial, siendo que aporta 54% del gasto educativo, la contribución estatal suma

por las que pasaban las clases obreras, campesinas y los pueblos indígenas, dada la política de contención de las transformaciones revolucionarias; pero también debieron contribuir a ello la orientación de la enseñanza desligada del entorno social. El sector particular experimentó una gran recuperación en el cuatrienio obregonista, en parte, debido a que Vasconcelos apoyó abiertamente a las escuelas privadas.

En este periodo de rápida expansión escolar se recuperan y superan los niveles escolares anteriores a la lucha armada; el sector escolar privado, el más perjudicado durante la Revolución, experimentó notable mejoría aunque sin llegar a alcanzar el nivel prerrevolucionario; y acaso lo más relevante sea que con la creación de la SEP se gesta y desarrolla el sector escolar rural, el cual, no obstante las condiciones adversas de la población, adopta y recrea la educación con su creciente y activa participación.

El arranque del proceso educativo: el caso de la educación rural

El énfasis en la creación y expansión educativa rural y su trascendencia hegemonista

Me propuse hacer el seguimiento del proceso educativo posrevolucionario, y dar cuenta del primer momento de la cruzada educativa: del surgimiento y la expansión masiva de la educación, especialmente la rural; su proyección formal, pero también sus afanes y experiencias reivindicativos, así como su sentido popular, tratando de abrirse paso en el contexto oligárquico resguardado por el régimen posrevolucionario.

Considero que el proceso complejo de correlación de fuerzas, expresión decantada de la lucha de clases, determina la dinámica educativa y su trascendencia social.[72] Este método nos llevó a poner en claro las proyecciones sociopolíticas y educativas de las principales fuerzas de la Revolución. Así, se advierte que la simple coincidencia de la necesidad educativa entre la oferta educativa oficial y la necesidad social de educación, como medio para lograr sus diversos fines sociales, explica la elevada expansión escolar.[73]

[72] La dinámica educativa es parte de la complejidad social global y, en particular, es producto sintético de la política educativa oficial, y de las expectativas de la sociedad, en un contexto

Pero sólo identificando las características de la oferta y la demanda educativas, sus diferencias y su relación dialéctica y contradictoria, es posible explicar su efecto en el proceso educativo en su conjunto, sus límites y su trascendencia social. La cruzada cultural, desde el ángulo oficial, tuvo el significado de medio de legitimación, de asimilación, de integración de los grupos campesinos y obreros al régimen emanado de la Revolución.[74] En cambio, desde la situación y perspectiva popular, la educación siempre tuvo un sentido de reivindicación, de necesidad vital cultural que implica cambios radicales. Y aunque, obviamente, el impulso determinante del proceso educativo corresponde a la oferta educativa oficial, la participación de la sociedad civil en el proceso educativo no fue pasiva, ni de simple receptora; dada su elevada aspiración educativa, contribuyó directamente y de muchas maneras a perfilar la institución educativa.

La contribución de los intelectuales orgánicos del régimen de la Revolución a la cruzada cultural y educativa tuvo gran aceptación. Cosío Villegas describe este ambiente de revolucionarismo cultural como "una verdadera aurora boreal, anuncio de un verdadero, auténtico nuevo día" (Cosío, en Santiago, 1973:11).

La concepción estético-filosófica que fundamenta la pedagogía vasconceliana, dignifica a los intelectuales partícipes de la cruzada educativa y cultural; además su amplia y totalizante visión prácticamente da cabida a todas las manifestaciones de la cultura, y a las heterogéneas necesidades educativas. Pero incluir a dichas corrientes no necesariamente significa concordar con ellas, y menos con la visión proletaria y popular del muralismo[75] ni con la tendencia musical conocida

---

no planeado de la instrucción como elemento útil y ligado al ambiente social comunal acusa la influencia de la sociedad. Es más, puede adelantarse que sin el concurso de los obreros, campesinos y comunidades, la expansión educativa no habría cobrado ni las proporciones que alcanzó, ni el sentido popular que adquirió Y esto se logró a pesar de sus condiciones de vida adversas.

[74] "Jorge Cuesta culpó a Vasconcelos de convertir la SEP en una Iglesia, en un monopolio de la conciencia nacional, con lo cual restó libertad a los ciudadanos y aumentó el despotismo del Estado, haciendo que su poder llegara a las conciencias y hasta las conciencias de los niños, encauzando a su arbitrio, y según sus intereses, las ideas y las pasiones de los ciudadanos aun desde la infancia" (Blanco, 1980 128).

[75] No obstante su apoyo al muralismo, éste se desarrollaba siguiendo una perspectiva realmente diferente, es el caso de Diego Rivera, y hasta contraria a su visión. Se informa que trias supervisar paneles encargados a Diego Rivera en el edificio de la Biblioteca Iberoamericana de la SEP,

como "El corrido de la revolución mexicana", por cierto, excluido del programa escolar (Vaughan, 1982:444).

La cruzada educativa y cultural se insinuó como la solución taumatúrgica de los grandes problemas nacionales y su lanzamiento espectacular contribuyó a tal prodigio. Los orfeones, las tablas gimnásticas, los conciertos, el deporte, la nueva arquitectura, los murales, los grupos misioneros, etcétera, fueron diseñados para impresionar a las masas, para concentraciones multitudinarias.[76]

Los grupos mayoritarios, dadas las condiciones de vida deterioradas por el movimiento armado, y las circunstancias sociopolíticas posrevolucionarias carentes de proyección reivindicativa efectiva, y sin otra salida, se acogieron a la cruzada cultural educativa, y a ella se aferraron tratando de satisfacer sus necesidades.[77] El propio Vasconcelos así lo reconoce.[78]

La escuela comunal, es decir, la relación celular escuela-comunidad, maestro-comunidad rural, repetida y difundida en el territorio, constituyó la institución gubernamental más importante para "incorporar", "integrar" el medio rural al eje del poder central.[79]

Pero, tras la euforia de este revolucionarismo educativo y culturalizante, va apareciendo, en el fondo de las diferencias entre oferta y demanda educativa y las grandes limitaciones del proceso educativo, que no encajaba en el nudo de contradicciones. La barrera de "la renovación cultural" la marcan las

[76] Vasconcelos mismo gustaba de llevar esta estadística de las asistencias por millares a los eventos culturales (Vasconcelos, 1981:190-195)

[77] A decir verdad, las comunidades, dadas las condiciones de vida paupérrimas, esperaban de la escuela, más que una acción educativa formal, y la reducida población en edad escolar, una educación que abarcara toda la población y todos sus problemas, eso explica su participación y colaboración en todos los aspectos del desarrollo educativo

[78] "Patentes fueron la vivacidad y el entusiasmo con que el pueblo mexicano supo responder a las sugestiones de la campaña educativa " (Vasconcelos, 1958 1271) Samuel Ramos advierte en la educación "un sentido de reivindicación social [ ] popular [que hizo] indispensable la federalización de la enseñanza [y así] llegar a remotos lugares" (Ramos, 1941 9-23); pero el autor olvida el lado popular de la Revolución, su contribución que la hizo posible

[79] "En general, el misionero representa en el Estado contemporáneo un instrumento de conquista moral y de asimilación de castas muy favorable para el propósito nacional de la unidad [..] El secreto está en no corromper la institución [educativa] empleándola en los fines de la política . " (Vasconcelos, 1958·1603) La educación también retribuyó una amplia legitimación al propio

relaciones sociales de producción invariantes que se traducían en condiciones de miseria y penuria de las masas populares.[80]

Segunda parte: la educación primaria en el Callismo y el Maximato

El último año del periodo obregonista no fue precisamente de crecimiento educativo, entre otras causas, porque Vasconcelos renunció meses antes de terminar su gestión,[81] y porque casi la mitad del presupuesto educativo fue consumido para aplastar la rebelión encabezada por Adolfo de la Huerta.

Desde que el gobierno de Calles no fue capaz de impulsar la transformación social y, luego, como "jefe máximo" la rechazó, tampoco cambió la política reconstructiva. Entonces, si al pauperismo de obreros y campesinos agregamos la considerable merma de los presupuestos educativos, tendremos una idea de la precariedad en que se encontró la educación. Y así fue, no sólo cayó por tierra la proyectada creación por la SEP de un "Centro de bienestar social rural"; también se redujo considerablemente el vasto programa educativo vasconselista.[82] Incluso, no faltaron voces que, acaso para justificar la penuria presupuestaria, presentaban la gestión anterior como derrochadora.

Debido a esas limitantes fue preciso hacer una labor constante de evaluación y restructuración del ciclo primario; y como último recurso, so pena de que cerraran muchas escuelas, el tremendo peso de los costos del servicio educativo, se cargó sobre las espaldas de las comunidades. Lo paradójico es que dicho esfuerzo comunal redundó en un acercamiento entre educación y comunidad.

[81] "Consumido ya Vasconcelos por el deseo de influir directamente en la vida política del país [ ] renuncia [...] para buscar la gubernatura de Oaxaca" (Meyer, Segovia y Lajous, 1978.89)

[82] Calles expresaba: "no obstante la reducción del presupuesto esta labor [educativa] se ha podido desarrollar con bastante amplitud a pesar de que en años anteriores se contaba con más medios, no sólo se han seguido desempeñando los servicios, sino se han desarrollado y crecido nuevos a favor del pueblo [ ] La economía que se obtuvo de los gastos, en general y la reducción de empleados,

La educación en general, a estas alturas, había cobrado mayor presencia social e importancia ministerial nacionales. Los funcionarios de la educación emprendían iniciativas, ensayaban nuevas formas educativas en el terreno de los hechos. En fin, fue un periodo de "búsqueda, ensayo y error educativo".[83]

Hacia la organización de un sistema nacional de educación

Uno de los primeros y más importantes avances de la nueva administración, consistió en la diversificación del complejo educativo nacional. Concretamente el bachillerato, que formaba parte de la UNAM, se dividió en dos ciclos: el secundario y el preparatorio. El primero, fue asignado a la Secretaría de Educación. Este ciclo, instituido por Moisés Sáenz, creció "extendiéndose a toda la República y convirtiéndose en un tránsito entre la primaria y las carreras profesionales" (Barbosa, 1972:177). El ciclo posterior, de dos años, denominado "bachillerato"; fue considerada como etapa preparatoria de las carreras profesionales y quedó integrado a la enseñanza superior.

La supeditación de la enseñanza secundaria a la SEP fue efectiva a medida que, cual pasadizo, da cauce a los flujos escolares primarios;[84] aunque también funciona como un medio de selección social de esas corrientes escolares. Efectivamente, si bien la oferta educativa federal en el nivel primario se concentró en el ámbito rural, su influencia en el urbano creció a partir de las recién fundadas escuelas primarias federales denominadas "tipo" que operaban en las capitales de los estados.

En fin, las bases de un verdadero sistema educativo nacional federal se fortificaron posibilitando la superación de barreras tradicionales, como el exclusivismo en la educación media de los grupos privilegiados.

[83] Como ejemplo destaca la labor experimental del subsecretario de educación Moisés Sáenz, cuyo programa de ajuste y renovación de una educación "moderna" lo convierte virtualmente en un misionero Sáenz recorrió prácticamente todo el país observando, comparando y evaluando la actividad educativa en las distintas regiones No conforme con ello, después de haber ocupado la Cartera Ministerial, al final del periodo callista, trabajó al frente de una misión experimental en Carapan, Michoacán, Sáenz dejó constancia de sus planteamientos, observaciones y experiencias

[84] Así, con la extensión de la educación secundaria, cual puente, se permitió a muchos niños

La política educativa de Casauranc y Sáenz

Entre los puntos proclamados de la política callista figuraban:

a) la reconstrucción económica en beneficio de obreros y campesinos, y
b) el desarrollo educativo de las clases populares.

En la práctica, respecto del primer punto, ni las subsecuentes rebeliones militares ni los alzamientos campesinos, signos claros de las agudas contradicciones, convencieron al grupo en el poder de promover cambios que redundaran en beneficio de los grupos campesinos. En realidad la política económica callista no rebasó los marcos precedentes y las contradicciones se intensificaron.

Sobre el segundo objetivo, se advierte un afán por adecuar la fuerza de trabajo al México urbano, "civilizado": Calles promete que el problema educacional de las masas rurales tendrá preferencia, tratando de lograr un desarrollo armónico de la población campesina e indígena para que pueda incorporarse plenamente a la civilización. Pero es muy prolijo al referirse a la acción educativa oficial para mejorar las condiciones de las masas, y al imbuirles el amor a la patria y a formar ciudadanos (SEP, 1928a:40-60).

Lo cierto es que en este ambiente social e institucional adverso para la educación puramente formal, se redoblaron las actividades extraescolares, de "acción social" comunal para contribuir al objetivo oficial de la proyectada "incorporación" de esos sectores. El ministro de educación, Puig Casauranc, propuso cuatro valores educativos para orientar la actividad escolar:

a) El valor meramente instructivo o informativo;
b) el valor utilitario y práctico que se cifra en las nociones de la agricultura y de las aplicaciones industriales;
c) el valor disciplinario que instruye sobre los deberes y obligaciones mutuas para evitar que las escuelas rurales se conviertan en escuelas zapatistas o de disolución social, y
d) el valor socializante de cultura (SEP, 1928:XX).

El índice *c)* explicita lo que debería enseñarse para evitar que la educación funcione como medio de "disolución social". Pero a estas alturas de la historia, el problema temido por los científicos porfirianos, ya no es el temor de que la educación, cual lámpara maravillosa, genere el fantasma de disolución social; ahora, en el fondo lo que se busca es que la educación sirva de medio para sujetar a los individuos, una educación capaz de inculcar hábitos de disciplina y de obediencia al régimen establecido.

El papel de la educación básica en el México íntegro de Moisés Sáenz

Moisés Sáenz dio un paso más en la proyección de la educación rural. Gracias a su incansable labor como investigador y político de la educación, pudo valorar actividades y objetivos de la escuela rural y, en su caso, reorganizarlos y restructurarlos de forma sistemática.

¿Cómo fundamenta la política educativa y cuál es el papel concreto que atribuye a la educación? Sáenz retoma la madeja del proceso revolucionario buscando aclararlo, para fundamentar la estrategia de la educación como elemento de integración nacional modernizante. En el párrafo siguiente sustenta que el desarrollo económico supone tanto la integración nacional como la superación de las viejas formas de producción que, a su vez, presuponen la educación. A fin de cuentas da prioridad a la primera y deja apuntada la segunda:

> La revolución movilizó a las masas en su enfrentamiento, en su lucha por nuevos objetivos, por destruir viejos sistemas de poder, de relación. La nueva Constitución vino a ser una cristalización de las aspiraciones para una nueva forma de relaciones mediante la cual desaparecían precisamente *la hacienda, el cacique, el dictador,* el clero. En ellas se creaban nuevos sistemas. Pero esto implicaba [...] una *integración nacional* basándose precisamente en la nueva Constitución y sus objetivos y medios para lograrlo. Sin embargo, esto *no era posible sino mediante la educación* ¿por qué? sencillamente porque las grandes diferencias culturales, económicas, políticas y sociales tendrían que modificarse: Tendría que haber un *acercamiento,* tendría que *crearse la libertad de*

> proyecto de sociedad requería. Uno de los medios precisamente era la educación, la reforma agraria, etcétera. *Pero no se podía hacer nada si no se introducían las bases para la educación: ésta era la piedra de toque de todo lo venidero.* Mejor dicho, era el requisito, la variable independiente para el resto de actividades: ¿cómo se iba a formar una nación sin ciudadanos que conozcan sus derechos y obligaciones?, ¿cómo se iba a aumentar la producción sin los conocimientos necesarios mínimos?, ¿cómo se iban a integrar los pueblos indígenas si no se les enseñaba el español, la lectura y la escritura, la higiene, el aseo de su casa, el cuidado de sus animales y el cultivo y artesanía? (Sáenz, 1964:19-28).

Sáenz partió del presupuesto del abismo cultural urbano rural y generaliza la olución de la integración mediante la educación como la "piedra de toque le todo lo venidero", como la variable independiente, que no determinante, lel "México íntegro". De esta manera justifica la estrategia gubernamental, que antepone a la transformación económico-social el problema cultural y ducativo. No adopta, es cierto, la posición extrema de considerar la educación omo palanca del cambio; también intuye las necesidades materiales de la oblación rural insatisfecha como obstáculos educativos. Sus planteamientos, n este sentido, están a un paso de formular la relación recíproca entre lo ducativo y las condiciones económico-sociales. En efecto, por ejemplo, dvierte la estrategia de considerar la educación como parte del cambio social l reparar en las limitantes a la educación:

> El medio en el cual ha de actuar la escuela rural mexicana [dice] es un medio de pobreza espiritual, de incapacidad económica y de aislamiento, si bien tratándose del indio podría afirmarse que el primero de estos factores, el de pobreza espiritual, es más bien una deficiencia de expresión que de cualidad espiritual de la misma. El primer aspecto afecta al deseo por la educación; *el segundo la posibilidad de ella y el tercero su utilización [...] el problema del uso [de la educación], la contestación a la pregunta eterna que plantea la vida primitiva a la vida civilizada. ¿Para qué [la educación]? queda todavía en pie. Y seguirá hasta que las vías de comunicación material y espiritual no se hayan ampliado,*

> *facilitando la participación de ideas y de bienes y haciendo posible, deseable y explicable, la vida de los mexicanos* (Sáenz, 1964:9-11).

Deseo, posibilidad y uso de la educación por los campesinos, son para Sáenz tres momentos que implican condiciones y situaciones sociales que deben ser superadas para que la educación se convierta en un proceso sociocultural orgánico.

En su búsqueda de utilizar la educación como medio para integrar al país, pretende que el aislamiento material y espiritual es el elemento determinante que obstaculiza la unión de los muchos Méxicos y sentencia: "le voy más a la carretera, que a la escuela para resolverlo" (Sáenz, 1939:173-180, véanse las conclusiones).

> ¿En concreto cuál es su propuesta pedagógica para la escuela rural?
> Su programa [dice] es sintético y unitario. Tiene la unidad de la vida misma, desconoce los linderos de los conocimientos y de las habilidades; sus actividades no están departamentalizadas. Esta escuela tiene una tarea, enseñar a vivir a las criaturas; un solo método, abrir amplias las puertas y dejar que la vida entre y luego que los niños la vivan. El programa está atado a tres o cuatro bases fundamentales de la civilización: *el conocimiento de los factores que conservan la vida y promueven la buena salud; el conocimiento y dominio del medio físico-agrícola; el conocimiento práctico de todo aquello que lleva y dignifica la vida doméstica; el conocimiento y ejercicio de cuanto promueve la creación material y espiritual.*[85] Ésta es sencillamente una nueva escuela, una escuela con sentido social, que

[85] "La escritura y la lectura tendrán naturalmente que figurar en él, pero siempre en subordinación a los grandes objetivos que se persiguen, porque el ideal no es enseñar a leer, a escribir o contar, *es sencillamente enseñar a vivir* Más concretamente y como consecuencia de la doctrina en que se basa, esta nueva escuela tiende a la elevación de la ocupación habitual, a la dignificación y enaltecimiento del medio, una escuela del campo, infundirá en los niños el amor a la tierra, les enseñará a extraerle mayor dulzura, centro de la pequeña comunidad donde se ha enclavado, la escuela irradiará su influencia por todas partes, abrirá vías interiores de comunicación, organizará a las gentes, les enseñará la técnica fácil de la colaboración, después, pensando en la patria, irá abriendo brechas hacia el mundo exterior y se convertirá en antena sensible siempre a las influencias que de fuerza lleguen del mundo exterior que es México, cuya visión en su conjunto

> funciona en la comunidad suficientemente primitiva para que la escuela asuma muchas de las funciones y responsabilidades que en muchos grupos sociales más diferenciados descarga en otras agencias" (Sáenz, en Castillo, 1965.288-294).

La pretensión central de la escuela rural de "enseñar a vivir mejor a los jornaleros, campesinos e indígenas", es un reconocimiento oficial de la situación de atraso y penuria en que éstos viven. Tales condiciones implican un programa que desborda lo meramente educativo; un programa que abarca totalmente la instrucción, la preparación para elevar la producción, preservar la salud, organizar la comunidad, formar al ciudadano, etcétera, y cuya meta es la integración a la vida urbana, civilizada.

Así, de la política educativa de Vasconcelos de incorporación del mundo rural cuasihomogéneo a la civilización, se pasaba a la de "integración". Pero ¿de qué tipo de integración se trata?, ¿de la económica, cultural, política? En el fondo, considero, el objetivo central pretendido por el grupo en el poder es "integrar" subordinadamente a los grandes grupos sociales del campo al nuevo régimen de la Revolución. Por tanto, la contradicción estriba en cómo lograr dicha integración político ideológica, sin tocar los aspectos económico-sociales dominados por las relaciones oligárquicas.

El acercamiento de la educación y la comunidad

Examinemos ahora cómo se desarrolló la actividad educativa en condiciones presupuestales deficitarias y cómo respondió y participó la comunidad en dicho proceso.

La reducción presupuestal federal en el régimen educativo significó un duro revés para el incipiente servicio educativo rural. Pero la paradoja es que esto sirvió de acicate para impulsar la acción educativa, aprovechando la mística del magisterio y la racionalización de su labor. Por otra parte, también se dio amplia cabida a la contribución comunal en la actividad educativa. Esta convergencia entre oferta y demanda de educación impidió un grave receso educativo y llevó a experimentar nuevas formas pedagógicas. Los vínculos comunidad-escuela se estrecharon. La institución, o mejor dicho,

y las comunidades campesinas se predisponen a la acción educativa. Efectivamente, a pesar de sus difíciles condiciones de vida, se esfuerzan por elevar su contribución material y social a la educación, y aumentar su influencia en la escuela.

La precariedad presupuestal exige: reorganizar instituciones, restructurar contenidos educativos, reformar la enseñanza, racionalizar la acción educativa a las necesidades comunales y, en fin, ensayar nuevas formas educacionales.

Se critica que entonces la forma de la enseñanza adquirió relevancia; concretamente, Samuel Ramos observa que el nuevo régimen "daba una importancia exagerada al cómo enseñar y no decía qué era lo que debía enseñar" (1941:24-23).

Es el caso de la pedagogía de la acción, cuya introducción desde el fin de la pasada administración provocara cierta resistencia del profesorado. Las nuevas autoridades, en 1926, si bien persistieron en imponer su observancia, aceptaron modificaciones y adaptaciones en cuanto a contenidos educativos.

Como punto de partida, esta pedagogía toma en cuenta los "centros de interés de los alumnos" y en función de ellos se programa. A. Abbagnano y Visalberghi (1969:642), consideran que para Dewey, "la vida activa y social del niño debe ser [...] el centro alrededor del cual se organizan progresivamente las materias". En este sentido, precisa Dewey: "La escuela debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, el vecindario o en el campo de juego" (Dewey, en Abbagnano y Visalberghi, 1969:642).

Sobre esta modificación curricular nos informa en la memoria correspondiente:

> Los programas sufrieron una compleja modificación [...] *están arreglados de manera que comprendan las actividades de los alumnos, los motivos que las provocan y los conocimientos, aptitudes e ideales a que se ha llegado por medio de las primeras* [se ha] abandonado en ellas el riguroso orden científico, para satisfacer los intereses de los alumnos, sin menoscabo [...] del fin educativo tomando como punto de partida los intereses infantiles, busca la realización de los fines vitales y científicos inherentes a la obra educativa" (SEP; t. II, 1928a:192).

El plan de trabajo correspondiente incluía las siguientes tareas escolares: *actividades campestres, el cuidado de los animales domésticos, el aprendizaje de oficios rurales, de industrias rurales, actividades netamente escolares (lectura, escritura, el lenguaje), la cultura física, los deportes y juegos y por último la acción social, en beneficio de la comunidad.* Observamos en este plan una insistencia en afianzar los contenidos educativos extraescolares, prácticos, y la acción social comunal de la escuela.

La nueva forma de enseñanza fue introducida preferentemente a partir de cursos organizados *ex profeso*, en un primer nivel para misioneros inspectores, directores de educación y, en un segundo nivel, las propias misiones culturales se encargaron de difundir los conocimientos al profesorado rural.

Cabe mencionar que los dirigentes de la educación, aprovechando esos cursos, recabaron y analizaron las experiencias y resultados de los cambios introducidos y de las nuevas opciones educativas que enriquecieron la relación educación-comunidad para beneficio de ésta.

En 1926, los profesores José María Bonilla, ex zapatista, en calidad de subjefe del "Departamento de escuelas rurales", y el profesor Rafael Ramírez, presentaron ante una junta de Directores de Educación Rural una recapitulación y proyección de la experiencia en la actividad escolar rural:

1. La escuela rural [expresaban] es una institución educativa que tiene por objeto capacitar a los campesinos (niños y adultos) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de las pequeñas industrias conexas, a la vez que desanalfabetizarlas.[86]
2. Enseñar menos dentro de las aulas y cada vez más, a partir de la experiencia.
3. Seguir un programa práctico de estudios en el que las asignaturas y actividades que comprendan sean la *expresión fiel de las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural y de las diversas fases de la vida rural.* Las escuelas de la región deben tener su programa particular.

[86] El complemento de este punto es el siguiente: "Es la más indicada para un país, que como México aspira a llegar a un estado social de mayor equidad y de mayor justicia. Es la institución educativa más democrática: primero porque se dirige al mayor número y segundo porque está

4. Debe comprender todos los grados de la enseñanza, desde el más modesto hasta el más elevado, no debe ser sinónimo de escuela rudimentaria.
5. Será mixta, con el fin de lograr simultáneamente, la cultura de hombres y mujeres, y hacer que desaparezcan las desigualdades que han perdurado a través de los tiempos, convirtiendo a la mujer en una esclava del hombre (Castillo, 1965:287).

Lo expuesto confirma y reafirma la tendencia a redoblar las actividades extraescolares prácticas, manuales, de capacitación, etcétera, tendientes a mejorar las condiciones de la vida campesina. Una condición para tal enseñanza es el énfasis en los medios auxiliares escolares: los anexos, talleres, granjas, etcétera, y sobre todo la parcela escolar. Para el efecto, desde 1925, la SEP empezó a dotar las escuelas de implementos de labranza y de pequeños talleres. En 1928, de las 3 392 escuelas rurales, 2 700 contaban con su parcela; 1 807, con gallineros; 511, con conejeras; 308, con porquerizas; 165, con apriscos; 721, con palomares, y 274, otros animales; también en 1 295 escuelas se enseñaban pequeñas industrias (cestería, alfarería y curtiduría), y 577 estaban equipadas con talleres de carpintería y hojalatería (SEP, 1928a:192). Es como si la escuela de trabajo cooperativo prefigurara la solución a las necesidades y condiciones materiales de las comunidades y de las familias campesinas para hacer posible la educación.

También cobró importancia el renglón de cooperativas. Por mandato del presidente de la República en 1925 se fundó la "Caja nacional escolar de ahorro y préstamos", que inducía al niño a ahorrar semanalmente 0.5 centavos; al salir de la escuela, se le rembolsaba lo acumulado (SEP, 1976:177). Al final del cuatrienio se informa que en 1 407 escuelas se practicaba el ahorro escolar.[87]

Lentamente la escuela iba desarrollando varias funciones extraeducativas que la inducían a actuar como agente de transformación social.[88]

[87] Y se agrega: "La caja nacional escolar de ahorros y préstamos que empezó a funcionar en 1926 ha reunido durante tres años de funcionamiento $300,000.00 de los que se devolvieron $23,600 00 a niños que terminaron el 6 año Hay unos 60 000 niños que reúnen aproximadamente $12,000.00 mensuales" (Cámara de Diputados, 1966.858-859)

[88] No obstante, es digna de mención la fusión de las Escuelas Rurales Federales y las Casas del Pueblo para formar el "Departamento de escuelas rurales e incorporación cultural indígena". Con

Las misiones culturales: su acción social-comunal y la preparación del magisterio

Para hacer efectivas las modalidades de la política educativa esbozada, fue imprescindible la activa participación de las misiones culturales. En este sentido, durante el régimen de Calles las misiones desplegaron una tarea doble: como capacitadoras del magisterio rural y como gestoras del mejoramiento de la comunidad, mediante los cursos prácticos y las demostraciones realizadas en las denominadas "Jornadas de los institutos". La exitosa labor misionera fue coronada oficialmente al conferírsele, en 1926, el rango de Dirección de misiones culturales. Esto permitió su expansión sistemática. En ese mismo año se informa que ya operaban seis misiones, se pretendía abarcar las distintas regiones del país; además, desplegaban una intensa actividad: organizaban 42 "institutos"; así, se mejoraba el conocimiento de 2 327 maestros rurales en servicio (SEP, 1927:29).

Al año siguiente, en 1927, se organizaron cursos intensivos, a cargo de renombrados especialistas, para enriquecer las actividades misioneras y esclarecer sus objetivos. Participaron impartiendo cursos entre otros: Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Jesús Silva Herzog, J. Guadalupe Nájera, Alfredo E. Uruchurto, Leopold-Kiel, etcétera.[89]

La actividad misionera también redobló sus labores de promoción social, para tratar de satisfacer las necesidades más apremiantes del medio rural. (Simpson, 1927:392). Con el ánimo de enfatizar esta línea de trabajo, las autoridades educativas insistían en la virtual creación por la SEP, de un "Departamento de bienestar social" destinado "al mejoramiento" de la campiña.

Lo cierto es que las misiones mostraban deficiencias considerables en su desempeño. Por ejemplo, reiteradamente las comunidades campesinas se quejaban de que el perito agrícola no tenía la experiencia requerida, y por ello solicitaban que éste fuese graduado. También eran frecuentes las críticas a las misiones que no enfrentaban directamente los problemas más relevantes. A esto los dirigentes misioneros argumentaban que los 21 días de actividades en los

[89] En calidad de "inspectores instructores" (Barbosa, 1972 179)

Institutos misioneros, resultaban insuficientes para "erradicar las costumbres arraigadas por siglos" (Simpson, 1927:393). Sin embargo, la institución educativa, por medio de las misiones, se adelantaba al descubrir los estrechos límites, los obstáculos a la acción educativa: las relaciones sociales de producción oligárquicas y la influencia ideológica clerical aún prevalecientes.

En cuanto a su función docente, no obstante el aumento de los equipos de misioneros, y de sus actividades que derivaban en el surgimiento de"institutos" para mejorar la docencia durante todo el año, no alcanzaban a capacitar al profesorado rural que aumentaba rápidamente.

En 1927, la SEP programó la realización de los llamados "Centros de cooperación pedagógica" para tratar de satisfacer la necesidad de capacitación del personal docente en servicio. Las tareas se dividieron en etapas:

a) De planeamiento del trabajo escolar a principios del año lectivo;
b) de revisión crítica y corrección del trabajo a mediados del año, y
c) de balance. Por lo general los centros se efectuaban los fines de semana.[90]

No puede pasar desapercibido el papel de propagandistas ideológicos que el gobierno impuso a la actividad misionera para contrarrestar la fuerte reacción clerical contra el régimen, y que desencadenó la rebelión cristera.

En efecto, a las misiones se les encomendó "difundir en los maestros [rurales] y en el pueblo *la política del régimen que era de cambios profundos en diversos órdenes...*" (Santiago, 1973:36). Y, precisamente con ese fin, las actividades misioneras se concentraron en los estados donde más se propagó la rebelión cristera (Santiago, 1973:37). En ocasiones esto era contraproducente, dado que una de las estrategias clericales consistía en boicotear los programas educativos oficiales.[91]

[90] "Sus actividades persistieron y continuaron siendo fundamentales hasta 1945, en que fue creado el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio [cuyo] fin específico consistió en el mejoramiento del trabajo escolar. ", SEP-Unesco, 1947 55-58)

[91] Así por ejemplo, el fracaso de la misión que operaba en Ocotlán, Jalisco se atribuye directamente

Las escuelas normales rurales

En 1926, la federación fundó cuatro nuevas normales en distintas entidades de la República, lo que significó un paso más en la formación centralizada del profesorado. En ese mismo año se redactaron las bases que reglamentarían la educación normal rural, así como la redefinición de sus metas.[92]

Los cursos regulares impartidos por la Normal y todas las actividades pedagógicas se efectuaban a ritmo intensivo, dada la necesidad imperiosa de "quemar etapas". El plan de estudio se dividía en cuatro semestres. Se programó ofrecer la siguiente preparación:

a) La formación general capaz de responder a las necesidades culturales de la *población rural.*
b) La capacitación profesional que les permitiera impartir adecuadamente la enseñanza en el medio rural.
c) El entrenamiento práctico en agricultura, cría de animales, industrias, oficios rurales y economía doméstica para mujeres.

A semejanza de las escuelas rurales, a cada Normal rural se le dotó de anexos escolares para cumplir con las respectivas funciones como instituciones escolares modelo. Para que su función se lograra, era requisito que el alumnado se reclutara en los poblados circunvecinos. Funcionaba como internado y cada alumno debía cubrir una cuota mensual de $22.50 (Castillo, 1965:302).

Barreras a la educación de las etnias: imposición cultural e indigencia

Inicialmente un solo programa de enseñanza regía tanto en las escuelas de las comunidades "indígenas" como en las "mestizas". En las primeras se reglamentó que el año inicial, antes denominado "rudimentario" y después "preparatorio",

[92] Éstas consistían en: *a)* preparar por medio de cursos regulares a maestros para las pequeñas comunidades; *b)* mejorar cultural y profesionalmente al profesorado rural en servicio, durante el periodo de vacaciones; *c)* incorporar a las comunidades de la región al progreso general del país

se dedicara a la enseñanza-aprendizaje del castellano;[93] el primer semestre se dedicaba a la práctica directa y en forma oral del castellano y en el segundo se introducía la escritura (Sáenz en Heath, 1972:141).

Sáenz envió como "avanzada de este proyecto educativo" a profesores que hablaban idiomas vernáculos para convencer a las comunidades indígenas de los beneficios de la educación y la necesidad del aprendizaje del castellano. El intento encontró muchos obstáculos. Sáenz resume así los resultados:

> Ocurre, dice, con este [programa] lo mismo que con las Casas del Pueblo, que mientras [éstas] florecen y llenan con creces sus finalidades entre las poblaciones mesti-indias, bilingües y con altos niveles de aculturación, sólo por excepción prosperan en las comunidades monolingües que, como regla general, levantan barreras insuperables ante la castellanización directa y aíslan y repudian a la escuela hasta convertirla en una institución inútil. Engolosinados por los éxitos logrados en las comunidades mesti-indias en transición, los educadores dejan en el margen del desarrollo evolutivo del país [...] a dos millones de individuos aparentemente reacios al progreso (Sáenz en Aguirre, 1973:92-93).

El objetivo de la incorporación indígena monolingüe por medio del método de alfabetización directa y en castellano resultó ser una fallida imposición cultural. Sáenz en la sierra de Puebla observó, por ejemplo, en una escuela de incorporación indígena, que de 56 alumnos, únicamente 11 sabían leer; se percató de que el año preparatorio dedicado a la enseñanza del castellano se convertía en excusa para que el maestro prácticamente marginara a los niños indígenas de todas edades, y se dedicara a enseñar a los niños bilingües (Sáenz, en SEP, 1927:60).

Sin embargo, ante resultados tan negativos en la castellanización, se insistía en planteamientos anacrónicos como el siguiente: ¿la falla reside en la práctica del método de castellanización directa, o en la tan repetida supuesta incapacidad congénita del indio? Esta última sería descartada por la experiencia que dejó la "Casa del estudiante indígena" y la misión experimental en Carapan, Michoacán, en la cual participó el propio Sáenz.

[93] Ese programa fue elogiado prematuramente como "el instrumento más precioso de la cultura

La "Casa del estudiante indígena" funcionó en la capital durante dos años, como internado para 200 jóvenes indígenas reclutados entre las distintas etnias del país. La Casa, se propuso formar promotores bilingües. Se regía por el programa general de estudios primarios. La variante de esta experiencia estribó en que los estudiantes indígenas fueron prácticamente arrancados de su medio cultural y trasladados al medio urbano, completamente diferente. El aprendizaje del español se estimulaba organizando "clubes de idiomas" formados por alumnos de la misma etnia e idioma. Se procuró la participación del alumnado en las manifestaciones culturales de la ciudad a fin de lograr su"incorporación" a la "vida civilizada". Recordemos, éste era el eje de la educación básica rural.

¿Cuáles fueron los resultados de dicho experimento? Se afirma que: "los estudiantes se mostraron propensos a asimilar la cultura que tenían a su alrededor, y los funcionarios expresaron su asombro ante las capacidades demostradas por el indio, sus logros superaron incluso los de otros estudiantes de la capital, cuando se sometió a los mismos exámenes a los indios de las escuelas de la capital".[94]

Con todo, la meta programada por la Casa, resultó un gran fiasco por cuanto la escolarización urbana desarraigó a los alumnos indígenas de sus comunidades de origen, hasta el grado en que preferían radicar en la ciudad capital. Resultados tan contraproducentes y a tan elevado costo determinaron la clausura de la Casa.

Otro tanto ocurrió con la misión cultural que encabezara Sáenz en Carapan, Michoacán. Después de seis meses de trabajo directo experimentando en una "misión piloto", llegó a la conclusión de que no obstante contar con profesores más capacitados y optar por el método de la castellanización en su propia lengua, era difícil lograr la pretendida integración del indígena.[95]

Sáenz reparó en el gran abismo entre el México rural del camino real mejor dotado, y el de la vereda cuyo aislamiento, según él, determinaba su atraso, y

[4] El resultado mostró la competencia del indígena con los citadinos en "igualdad" o casi igualdad de condiciones, contradiciendo una vez más los prejuicios raciales heredados de la Colonia, que al poner en duda sus capacidades, justificaba su degradación negándoles la educación (Heath, 1972:145)

[5] Sáenz resumiría esa experiencia repitiendo lo que ya Gamio planteara 15 años antes: que "al socializar

concretamente el uso de la educación. De ahí que para resolver el problema de la incorporación del campesino llegó a la siguiente formulación "Le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo" (Sáenz, 1939:173-180). Y como no había camino, la carretera educativa no pasó o no trascendió en las comunidades indígenas.

Lógicamente, la "falla" de la proyectada integración del indígena a partir del programa de la castellanización obedecía, aparte del inadecuado método de aculturación,[96] al carácter parcial de su labor, a que se operaba al margen de la problemática de la vida indígena, aun cuando la educación tuviera la orientación y objetivos adecuados. En efecto, ¿qué resultado podía tener preparar al indígena en el mejor uso de la tierra, castellanizarlo, alfabetizarlo, enseñarle sus deberes y derechos, etcétera, si a la postre, estaba llamado a integrarse al trabajo servil de las haciendas o permanecer "marginado"? Es claro, pues, que la educación del indígena sólo podría ser aprovechada con el cambio de las circunstancias. Sáenz no fue capaz de resolver la ecuación, porque consideraba la política de reconstrucción posrevolucionaria como un proceso efectivo de cambio, cuando precisamente se evadía deteniendo la transformación social: el latifundismo y el peonismo afectaban sobre todo a los parias indígenas. Pero no seamos tajantes: Sáenz señaló a la hacienda como un obstáculo a la acción educativa.

La contribución de la comunidad mestiza a su propia educación: garantía de la expansión escolar

Las comunidades rurales "mestizas", y concretamente los campesinos, comuneros, pequeños comerciantes, artesanos y aun peones que las constituían, acogieron de tal manera la institución de enseñanza, que pasa a formar parte sustancial de su problemática vital. Ciertamente, dado que las otras instancias evadieron los cambios respectivos, las comunidades cifraron todas sus expectativas y anhelos de superación en la educación. Muestra de ello es que le dedicaron sus magros recursos, pues buena parte de útiles y materiales didácticos, el predio escolar, mano de obra y materiales para la construcción del edificio escolar, los anexos escolares, animales, los aperos

[96] El autor expresa "mientras la teoría y la técnica no pudieran proporcionar métodos definitivos

de labranza, etcétera, los proporcionaba la comunidad.[97] En 1926, la SEP promovió la organización formal del Comité o Junta de padres de familia, que funge como representantes de la comunidad ante la escuela. La SEP en la circular correspondiente, sintetizaba los puntos esenciales sobre la organización y objetivos de dicho Comité.[98]

Las tareas fijadas al comité de padres, reflejan el reconocimiento oficial de la sustancial contribución comunal a la obra educativa rural. Pero ¿hasta dónde llegó esa contribución comunal en momentos de creciente demanda rural de educación frente a presupuestos decrecientes?

[97] Vasconcelos había previsto la organización "participativa" de los distintos sectores a la escuela os representantes de los padres de familia, de los maestros y de los alumnos.

[98] 1 En cada poblado [.] habrá un comité de educación integrado por un miembro electo por os vecinos, que será el presidente y otro nombrado por las autoridades, una señora designada or las madres de familia, que tendrá carácter de tesorera, un alumno adulto electo por sus ompañeros que representará también a los niños de la diurna, y el maestro [..] desempeñará unciones de secretario El objetivo primordial de éstos consistirá en fomentar y apoyar la obra de a educación popular a fin de que tenga los resultados más satisfactorios 2. Incumbe a los comités·) procurar que cada escuela llene debidamente su cometido y que los alumnos concurrentes btengan el mayor provecho posible; *b)* conseguir para los establecimientos educativos, útiles, nobiliario, terrenos, lugares para juego, etcétera, *c)* mejorar los edificios escolares para que eúnan las condiciones de higiene y comodidad necesarias; *d)* facilitar a los niños en la medida e las posibilidades [.] útiles, prendas de vestir, servicio médico, alimentos, etcétera, *e)* hacer fectiva la asistencia a la escuela a los niños y adultos; *f)* relacionar los planteles educativos con as demás actividades comunales a efecto de que aquélla desempeñe un papel social verdadero; *g)* yudar al inspector escolar de una manera prudente y leal para adquirir personal docente idóneo para que las escuelas progresen material y moralmente; *h)* vigilar el manejo de los fondos de as cooperativas escolares; *i)* intervenir en los festivales que organicen las escuelas para arbitrarse ondos destinados a su mejoramiento, *j)* ayudar a que se cultiven los terrenos cedidos a las escuelas que los alumnos no puedan atender, siendo los productos a beneficio de las propias escuelas Los comités obtendrán fondos para los gastos que deban hacer [.] evitando imponer cuotas bligatorias o cualquier forma de colecta que pudiera ser onerosa para los vecinos o aparecer omo de carácter oficial. 4 Los comités procurarán allanar todas las dificultades que se presenten los maestros [.] *Los comités constituirán el apoyo moral de los maestros en el poblado con objeto de ue los educadores puedan tener la tranquilidad y el tiempo suficiente para dedicarse exclusivamente a enseñanza* 5 Los comités durarán en su cargo un año pudiendo ser reelectos, y rendirán al final

La comunidad rural al amparo de las escuelas rurales de circuito

Muchas comunidades rurales llegaron a cubrir por completo los gastos de las escuelas de nueva creación organizadas a partir de los llamados "circuitos escolares rurales". Éstos los constituían una escuela central rural "piloto", sostenida por la Federación, que daba la pauta de trabajo escolar al conjunto, y las circundantes escuelas unitarias (de un solo maestro), sostenidas por la propia comunidad. El director de la escuela central, orientado por el inspector regional, dirigía y supervisaba las actividades de las escuelas periféricas.

En su informe de gobierno de 1929, Emilio Portes Gil señalaba, por ejemplo, que se habían establecido en las diversas entidades federativas, 582 circuitos rurales que comprendían 582 escuelas centrales y 2 099 escuelas circundantes, que daban servicio a cerca de 100 000 niños pertenecientes a las comunidades campesinas más pobres (SEP, 1976:192). También informa, contradiciendo las cifras de arriba, que el mayor aumento lo registraron las escuelas de circuitos (pues de 3 392 en 1928, se elevaron a 6 073 en 1929). (SEP, 1976:192) Lo anterior, como quiera que sea la cifra, muestra el gran esfuerzo de las comunidades campesinas en pro de su propia educación, pero también deja ver la incapacidad oficial para hacer frente a la creciente demanda educativa del campo y de la ciudad.

Contamos con escasa información sobre las actividades y logros de esos "circuitos escolares". Sabemos que el Congreso Nacional de Educación efectuado en 1930, estimó injusto que las comunidades pagaran los sueldos de los profesores y resolvió su pago por la Federación y los estados.

Las escuelas centrales agrícolas

Otro de los prometedores programas de educación rural que tampoco tuvo el éxito esperado, fue el de las Escuelas centrales agrícolas. Creadas al amparo de la SEP, "estaban destinadas a capacitar cultural y técnicamente a los hijos de los campesinos y a los propios trabajadores. Fueron proyectadas no sólo como centros educativos, sino de promoción agrícola de la región en que se establecían" (Castillo, 1965: 300). Su fundador,

> Gonzalo Robles pensaba que había que integrar, de acuerdo con las características económicas de cada región, una red de escuelas centrales agrícolas que mediante los métodos más modernos, las mejores instalaciones, enseñaran-aprendiendo a los alumnos cómo aprovechar industrialmente los productos de la región. Cada escuela tendría además, trabajando un banco que operaría mancomunadamente con ella [...] el director de la escuela sería del banco también (Meyer, 1977:317).

Sin embargo, por interferencias extraescolares, y problemas internos, fallaron en su cometido: su personal docente, seleccionado más por razones políticas que académicas, no fue el adecuado para desempeñar la labor requerida; el alumnado fue reclutado principalmente en las ciudades; los establecimientos, en su mayoría, se ubicaron en el territorio comprendido en la mesa central; la regionalización basada en criterios económicos en su operación chocó con los políticos locales que buscaban su control, etcétera. Eso y la disminución del presupuesto educativo ocasionó más tarde su conversión en escuelas regionales campesinas (Meyer, 1977:320).

Limitaciones y avances de la actividad educativa básica

La educación en las comunidades indígenas simplemente no cundió. En las "mestizas", porfiaba en aclimatarse a pesar de las condiciones socioeconómicas y políticas desfavorables, fallas detectadas y fracasos consumados. Su constante búsqueda de formas educativas respondía al reto de un mejor desempeño en un medio social poco accesible. De ello da cuenta la reiterada y sistemática evaluación, autocrítica y rediseño de nuevos modelos educativos, y su puesta en escena tratando de encontrar el camino para penetrarlo.

Las evaluaciones sobre los logros de la escuela rural mostraron fallas como las siguientes:

a) Falta de coordinación entre las diferentes secretarías de Estado en el objetivo de la incorporación rural,
b) falta de una nueva Ley Reglamentaria de Educación Federal, pues la vigente resultaba anticuada,

d) elevada movilidad horizontal del magisterio, es decir, desplazamientos constantes del profesorado,
e) falta de "un programa sintético en el que las asignaturas se fundan unas con otras y la acción [tenga] la compleja unidad de la vida misma",
f) el año escolar preparatorio, ideado para allanar las deficiencias en instrucción del niño indígena respecto del mestizo, obstaculizaba la labor del maestro.

Por otra parte, las "Escuelas tipo", dependientes de la Federación, tenían problemas semejantes.[99] Está por demás agregar el atolladero de todo intento formal de expandir la educación a la comunidad indígena.

A las fallas de la escuela rural en general había que agregar, si no el estancamiento, sí la falta de vitalidad de la educación urbana. La reforma emprendida conforme a los principios de la pedagogía de la acción, encontró serios obstáculos por parte del profesorado del Distrito Federal, y aunque se persistió en su observancia, siguió funcionando conforme los viejos moldes. A su vez, la enseñanza normal avanzó en forma significativa mientras Torres Quintero estuvo al frente de la Escuela Nacional de Maestros, pero a su muerte decayó y volvió a su antigua inercia.

El movimiento cristero contra la educación laica

Aun cuando los problemas de la educación en general y de la rural en especial fueron afrontados, tanto por la activa participación y apoyo de la comunidad campesina, como por la imaginativa y renovada acción de funcionarios, políticos y pedagogos, las condiciones estructurales y formas de conciencia tradicionales prevalecientes en el campo no tardaron en mostrar sus límites a la acción educativa. Simpson, estudioso de la educación, ponía el dedo en la llaga señalando los problemas de la educación: "prejuicios, fanatismo religioso, ineficiencia e ignorancia de los políticos nombrados como inspectores de las escuelas [...] el acaparamiento de la tierra llevado a cabo por los ricos y

[99] Se informa que "éstas no han cumplido con su objetivo· se ha abusado enviando a ellas profesores del DF, y no siempre son los mejores, éstos consideran como un castigo esa marginación, e

oderosos [...] las rivalidades y celos de los encargados de la educación federal son] pruebas más que suficientes. [Y concluye:] el destino del movimiento de la educación de las masas en México, está inevitablemente ligado al estino de la revolución social" (Simpson, 1952:123).

Particularmente, la pugna entre el gobierno y el clero, repercutió egativamente en la educación. Desde que fue aprobada la Constitución e 1917, el clero estuvo en desacuerdo con los postulados de la educación ica, y nunca dejó de impugnarlos y presionar para suprimirlos (SEP, 1928a: XXIX y ss.). Venustiano Carranza estuvo a punto de modificar el artículo 3 onstitucional, en el sentido de dar entrada a la intervención del clero en ı educación. Luego, bajo el gobierno de Obregón, la Iglesia no se opuso la acción educativa oficial, en parte porque Vasconcelos no sólo no acató ı ley respectiva, sino que apoyó y alentó la actividad educativa particular Vasconcelos en SEP, 1981:1580). Pero la rápida difusión escolar federal orprendió al clero, y cuando éste quiso reaccionar, ya había penetrado en ıs dominios tradicionales: la comunidad rural, la hacienda y la familia ampesina mestiza. Los indígenas fueron la excepción, dadas sus condiciones e parias.

El maestro, difusor intelectual del nuevo régimen, redujo la omnímoda ıfluencia del intelectual tradicional, cuyo ejemplo típico era el cura de ueblo. El clero resistió y presionó por todos los medios tratando de revocar el rtículo 3, entre otros. La élite gobernante interpretó esta exigencia como una rovocación y contestó reglamentando la observancia restricta del artículo en lo relacionado con las escuelas particulares. La reacción clerical no se izo esperar; suprimió las actividades del culto católico, boicoteó la actividad ducativa oficial y desató el movimiento cristero. La gestión educativa sufrió n revés y deterioro al ser atacado directamente su personal por grupos náticos incitados a la violencia por el clero.

Lo admirable, según uno de los actores analistas, es que aun en condiciones n adversas, "el movimiento educativo pudo continuar la marcha, gracias al npulso que traía, al arraigo que ya tenía en las masas campesinas y también los esfuerzos denodados de los maestros rurales".[100]

La asamblea constituyente de la Escuela Nacional Mexicana: un impulso a la constitución de la educación popular

Un paso adelante en el intento de búsqueda de la educación oficial para el mundo rural, previo a la gestión de Bassols, fue dado por la llamada Asamblea Constituyente de la Escuela Nacional Mexicana convocada por la SEP e integrada por delegados estatales e inspectores federales de educación. La Asamblea se propuso evaluar los avances educativos, precisar nuevas metas y medios para lograrlas; deliberó entre el 11 y 22 de agosto de 1930; entre sus diagnósticos, resoluciones y recomendaciones[101] destaca, en forma resumida lo siguiente:

[101] "1 Que las Entidades Federativas sean las encargadas de la obra educativa, tocando un papel meramente auxiliar a la federación de los centros poblados menores de 1 000 habitantes [Este punto refleja la retirada del apoyo federal a la educación rural, acaso por la fuerte carga que significaba para el presupuesto federal en condiciones de crisis] 2 Que las Entidades Federativas destinarían por lo menos 40% del presupuesto a la obra educativa y que de este total, se distribuyera 70% a la primaria, 20% a la técnica, industrial y comercial, y 10% a la secundaria, preparatoria y profesional. Y por tanto no se exigiera a las comunidades pobres el pago de los sueldos del personal docente 3 Las finalidades de la educación primaria serían: *a)* conservar y mejorar la salud, *b)* familiarizar al niño con la naturaleza que le rodea; *c)* familiarizarlo con el medio social y con los instrumentos más comunes de trabajo, *d)* adquirir virtudes sociales tales como el hábito de trabajo, la cooperación y ayuda mutua, y el espíritu de iniciativa y de confianza propia y los sentimientos de veracidad y responsabilidad, etcétera 4 Las tendencias y orientaciones de la educación primaria serían *a)* nacionalista; *b)* democrática, *c)* social (dará una educación individual en función del mejoramiento social, será medio para formar en los alumnos la conciencia de los principios conquistados por Nuestra Revolución Social y consignados en la Constitución Mexicana); *d)* será activa (el alumno será agente de su propia educación guiado por el maestro). 5. En cuanto a la amplitud, la educación urbana será de 6 años y la rural de 4 años obligatorios 6 En cuanto a las actividades escolares se distribuirán en. *a)* recreativas, *b)* para el conocimiento y el aprovechamiento del medio físico, *c)* actividades para la incorporación del dominio de los instrumentos fundamentales de la cultura 7 La educación rural por su organización debe: *a)* ajustarse al medio; *b)* escolarizar hasta el 4 grado, *c)* ser económica, *d)* para niños y adultos; *e)* desarrollar la extensión educativa, *f)* ser socializada en su organización, trabajo y gobierno, *g)* ser sistemática, etcétera 8 Por lo que respecta a la acción social, la escuela rural debe ser: *a)* una agencia socializante, es decir, ha de crear una conciencia comunal en relación con los problemas del lugar y ha de organizarse al vecindario para resolverlos, *b)* una agencia de servicios sociales comunales, etcétera. 9. En cuanto a los libros de texto se recomendó: *a)* que respecto a los materiales de ciencias naturales, aritmética y geometría los conocimientos deben derivarse de las observaciones y experiencias directas del niño conforme la escuela moderna, por lo que no se adapta un libro de texto sino que la pequeña biblioteca escolar debe auxiliar al educando, *b)* por cuanto a la geografía y la historia, la comisión dictaminadora consideró estas asignaturas como fundamentalmente constructivas del espíritu nacional, y propone que sus libros dejen de ser puramente descriptivos y narrativos y que adapten métodos racionales que permitan al educando,

Reconoce la situación crítica del presupuesto educativo federal, y recomienda transferir esa responsabilidad a los gobiernos estatales y municipales. Propone que éstas dediquen por lo menos 40% de sus presupuestos a la educación, y que la Federación desempeñe un papel meramente auxiliar. Resuelve, como finalidades educativas: conservar y mejorar la salud, familiarizar al niño con la naturaleza y el medio social que le rodea; capacitar para el trabajo, adquirir hábitos de trabajo, cooperación y ayuda mutua. Determina una orientación educativa nacionalista, democrática y social en el sentido de los principios de la Revolución. Resuelve que la educación rural se curse en cuatro años, y la urbana en cuatro y seis. Se pronuncia porque la escuela rural organice sus actividades y se gobierne en forma "socializada"; que se distinga precisamente por su acción social como "agencia socializante, es decir [creadora de] una conciencia comunal en relación con los problemas del lugar y [organizadora del] vecindario para resolverlos", y, finalmente [que] reafirme su desempeño como "agencia de servicios sociales comunales", etcétera (Cámara de Diputados, 1966:1000-1003).

La perspectiva educativa de Narciso Bassols

El secretario de Educación, Narciso Bassols, era abogado de carrera; entre sus contribuciones a la administración federal había destacado como autor de la Ley agraria de 1927 (Britton, 1976:24); sus conocimientos sobre la problemática socioeconómica y política nacionales rebasaban en mucho sus estudios formales; baste decir que "La teoría política [y] la historia de la economía [figuraban entre] sus intereses profesionales" (Britton, 1976:24).

Su acción al frente de la SEP (1931-1934) la fundamentó en un amplio y acucioso estudio sobre el propio tema, en el contexto de la problemática nacional. Concretamente, su "programa educativo de México" es el producto de sus investigaciones sobre la relación entre educación y la realidad social imperante. Como punto de partida problemático general, plantea también

concretos de la comunidad mexicana en la época actual, y determinar la función también concreta que cada mexicano corresponde desempeñar en la realización de tales propósitos 10. Se reglamentó el año escolar de 10 meses, 9 de labores escolares y 1 de perfeccionamiento profesional, semana de 6 días y 5 horas de enseñanza a los niños y 2 horas a los adultos 11 La supervisión escolar se fijó en 3 periodos 1)

la falta de integración nacional, la antítesis entre el campo y la ciudad, que incluso, según él, ha marcado los vaivenes de historia del país: al orientar y enfatizar la dimensión urbana o la rural.[102]

En esa línea de pensamiento esboza la explicación del problema del momento. Considera que la Revolución, al poner a la orden del día la problemática rural, la educación, consecuentemente, se fijó un programa educativo enfático en lo rural y, en este sentido, opuesto al porfiriano.

En tal sentido, el programa educativo, producto de la Revolución, tiene por objeto contribuir al desarrollo e integración del medio rural: "El campo [dice] impuso, *mediante las convulsiones armadas, su ansia educativa, la hizo sentir y provocó con ello la formación de un sistema que, sin romper nuestra forma de gobierno federal, extiende su acción a todos los rincones de nuestro suelo [...] pudiendo afirmarse que marchamos hacia una franca unificación dentro de los impulsos y tendencias del gobierno del centro"* (Bassols en Santiago, 1973:99).

Su balance sobre la obra educativa de la Revolución es positivo. Reconoce que ese avance proviene tanto del impulso federal como de la contribución campesina. Sobre el particular afirma: "No hubiera sido posible la creación de miles de escuelas rurales, por lo menos con esa cooperación tan plena del campesino, si no hubiera coincidido la época del despertar de la educación con un momento de intensa *agitación social producida por el hecho de que al mismo tiempo que se estaban creando las escuelas, se entregaba la tierra liberando a los peones de su vieja condición de esclavitud"* (Bassols, en Santiago, 1973:101).

Es muy cuestionable, si entendemos bien, que el proceso educativo avanzara paralelo al agrario. En realidad, los cambios agrarios eran mínimos; el latifundismo era el obstáculo principal al ímpetu expansivo de la educación. Como responsable de la educación, Bassols palparía lo irrisorios e insuficientes que resultaban entonces los supuestos cambios agrarios.

Lo importante es advertir que la educación en su constante búsqueda para penetrar e influenciar el medio social, especialmente el rural, adquirió ciertos

[102] Sobre el punto sostiene "el ritmo de la vida social, desde la Independencia [.] parece determinado por una muy variable y dramática oscilación entre los momentos en que predominan [.] los impulsos del campesinaje mexicano y los momentos en que la ciudad, más o menos transitoriamente, impone su tono y rumbo a la nación entera Por lo demás, esta antítesis no representa sino una de las formas del fenómeno ya bien conocido y aceptado por todos de la

rasgos distintivos que el autor resume y toma como punto de partida para proyectar su política educativa.

¿Cuáles son esas características educativas? Las mismas que hemos detectado en la investigación. Bassols las resume como sigue:

> *a)* Es una educación organizada y orientada más bien para la comunidad que para el individuo,
> *b)* es una educación para las distintas generaciones y no sólo para los niños en edad escolar,
> *c)* es una educación cuya meta pugna por transformar la vida colectiva adulta, dado que ésta imprime el tono a la vida social comunal;
> *d)* es una educación que proviene de fuera de la comunidad y no se origina en ella (recordemos a Sáenz), de ahí que su propósito sea incorporar a las poblaciones rurales al resto del país;
> *e)* es una educación integral por cuanto abarca a toda la comunidad y cubre diversas actividades y necesidades procurando su mejoramiento: biológico, económico, cultural o técnico y social, etcétera (Bassols, en Santiago, 1973:102-107).

Hasta aquí Bassols no había rebasado la tendencia de política integracionista, ni la influencia determinante de la comunidad rural en la propia educación. Pero, ¿qué es lo prioritario en la educación para Bassols?, ¿qué características enfatizar para hacerla más eficaz?

Bassols trata de precisar los rasgos detectados de la educación popular mexicana y se propone superarlos afinando y jerarquizando sus objetivos, sus principios, y la consiguiente organización del sistema educativo; se aclara su propuesta, al delinear su proyección educativa al mundo indígena impenetrado. Deduce que la contribución de la educación a la esfera económica debería tener por objeto: "desterrar viejos e inadecuados sistemas de producción y de transformación de la riqueza [...] en la comunidad campesina [...] sustituyéndolos [...] por nuevos tipos de actividades agrícolas e industriales, que entrañen posibilidades de un enriquecimiento indispensable para que el indígena salga de su tradicional miseria".[103]

[103] Está persuadido de que sólo logrando estas condiciones materiales se puede con efectividad

Bassols precisa "que cuando lleguemos a suministrar a las razas indígenas una comprensión de la vida y los fenómenos, habremos entregado las mayores posibilidades de desarrollo" (Bassols, en Santigo, 1973:108). El meollo de la cuestión radica en que no es posible suministrar ese conocimiento y usarlo sin el cambio de las circunstancias.

¿Cuál es el papel de la educación ante el abismo entre el México civilizado –urbano– y el rural o indígena? Reconoce los méritos de la cultura indígena y la necesidad de que la educación haga labor de síntesis con la cultura occidental para lograr elevar la productividad.[104] Para tales efectos, es necesario que la educación, por una parte, conserve y fortalezca, de la cultura indígena, sus "valiosas fuerzas de disciplina, de cooperación, de armonía y laboriosidad que [le] son características" (Bassols, en Santiago, 1973:110). Y por la otra, que se destierren tradiciones y costumbres nefastas, como la superstición, el fanatismo, el alcoholismo y el derroche.

Advierte las dificultades pedagógicas para hacer realidad el programa al reconocer que: "el único problema [...] consiste en encontrar los sistemas pedagógicos adecuados para introducir en el espíritu de los indígenas las nociones, ricas y coordinadas, que constituyen en la sólida cultura moderna" (Bassols, en Santiago, 1973:108). ¿A qué se debe la dificultad? Consideramos que obedece al abismo estructural social y cultural, a la brecha entre el mundo urbano y rural.

Ante la escasez de recursos presupuestales y reparando en el incumplimiento por parte de los gobiernos estatales del precepto constitucional que ordena a las empresas, ubicadas más allá de un radio de acción de tres kilómetros, "costear el servicio educativo de los hijos de sus trabajadores", Bassols promueve la reforma constitucional atribuyendo al gobierno federal –léase la SEP–, la jurisdicción de dicho precepto. Así, Bassols pudo disponer su cumplimiento estricto, logrando que las escuelas "Artículo 123" se difundieran hasta las factorías y haciendas. Los reparos oligárquicos a cargar con el costo educativo de sus trabajadores no cesaron hasta arrojar a Bassols de la silla de la Secretaría de Educación Pública.

[104] "Nuestra educación tiende a realizar una síntesis de dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental con los recursos técnicos y las posibilidades que el maquinismo aporta, todo aquello que fortalecerá a nuestros indios

Las escuelas regionales campesinas

En el ámbito de la educación media, y dada la heterogeneidad sociocultural regional, plantea que cada región debería perfilar una escuela propia, que teniendo objetivos comunes nacionales, se ajuste a las necesidades concretas a fin de lograr mayor eficacia y resultados más inmediatos. La condición para programar las escuelas regionales campesinas (ERC) radicó en precisar y definir los factores que la conforman: los *naturales, económicos* y sociales, para luego derivar pautas programáticas de las actividades educativas.

Las ERC se conforman al fusionarse las normales rurales, las misiones culturales permanentes y las escuelas centrales agrícolas. Se orientan por una enseñanza práctica, de utilidad *inmediata,* y de trascendencia al medio concreto que la rodea; su objetivo es formar maestros rurales, ofrecer cursos de agricultura elemental y de artes y oficios.

Para su ingreso, se establece como requisito haber aprobado el cuarto grado primario La duración de los estudios en las ERC se programó a cuatro años y se determinó que durante el primer año los alumnos regularizarían sus estudios primarios, en los dos siguientes realizarían estudios prácticos agrícolas e industriales, y en el último, cursarían la enseñanza normal. Los estudiantes que acreditaban los tres primeros años recibían el grado de Prácticos Agrícolas (recordemos los reclamos comunales a las misiones de que los peritos agrícolas fuesen graduados) y los que completaban los estudios se graduaban como profesores rurales. La creación de tales escuelas significó un avance hacia la aclimatación educativa al medio rural y se ponían los cimientos para la edificación de un sistema educativo nacional diversificado y pluricultural. Como paso siguiente, se proyectaba la preparación de profesionales, conocedores de la problemática regional, al más alto nivel, como médicos rurales, veterinarios, trabajadores sociales, etcétera (Castillo, 1965:354-358).

De la breve gestión de Bassols al frente de la SEP ¿qué resultó? Bassols, que había puesto grandes esperanzas en la contribución de la educación al cambio, tuvo que reconocer que la conformación de un sistema educativo, aun cuando se ajuste y forje de acuerdo con las condiciones y necesidades regionales, tal como lo había programado, no garantizaba el logro de los objetivos esperados. En el marco de las relaciones educación-transformación

desarrollo educativo: "el esfuerzo educativo está circunscrito por el límite infranqueable que dimana de la eficiencia de los sistemas que en materia agrícola e industrial llegan a implantarse" (Bassols, en Santiago, 1973:108). Y dada la resistencia al cambio agrario, la dinámica agrícola estaba en entredicho. Por eso, a estas alturas de su gestión, ya no dudaba que la falta de avances educativos radicaba en las condiciones económicas, en la rigidez de la estructura agraria tradicional. En la memoria de educación de 1933, Bassols, corrigiendo sus consideraciones previas alude a los desvíos revolucionarios y advierte:

> [...] por desgracia, esta doble empresa de desarrollo rural y de educación no ha seguido un plan unificado, ha sufrido con frecuencia por desorientación o falta de cooperación, y no ha alcanzado un ritmo definido de actividad constante y acelerada, sin que, por el contrario, se ha señalado por interruptores y desaciertos con la consecuencia de que en el momento actual los resultados netos del trabajo no llegan, ni con mucho, a la meta indicada por el entusiasmo revolucionario (Bassols, en Castillo, 1965:356).

Reconoce la falla gubernamental de no atacar integralmente los nudos problemáticos, sobre todo por su política de salvaguardar la herencia oligárquica. Y en referencia directa a las misiones culturales, con meridiana claridad Bassols muestra los límites estructurales a su labor socioeducativa y pedagógica: "No se debe pedir a las misiones la realización de fines imposibles [...] Es necesario reconocer que, como fundamento y punto de partida de una íntima transformación de las condiciones del campesino, se encuentra el factor económico, y que sólo a medida que las condiciones económicas del campo mejoren, como resultado paralelo, será posible obtener una transformación social provechosa" (Bassols, 1964:182).

Nota sobre la educación politécnica

Bassols, junto con Luis Enrique Erro, fundamentan y crean conciencia en torno a la necesidad de la educación técnica. Atribuían decisiva importancia

desarrollo de una industria nacional. Como punto central, Bassols consideraba que "sin la tecnificación de nuestros elementos humanos, cualquier desarrollo industrial representará simplemente la llegada de una industria extranjera establecida en el país por su interés económico propio, no por el interés de nuestra población" (SEP, en Bassols-Ángel, s/f:108).

Las escuelas politécnicas o centros politécnicos fueron conformados por la fusión de las escuelas preparatorias técnicas, escuelas de maestros técnicos, escuelas de artes y oficios y escuelas de adiestramiento para trabajadores, etcétera. Según su programa, "la enseñanza técnica [..] cubrirá aquellas disciplinas científicas, catálogos de conocimientos y adiestramiento de la capacidad y habilidad de trabajo que tiene por objeto la transformación del medio físico para adaptarlo a las necesidades del hombre".[105]

Se puede afirmar que estos planteamientos eran parte de la tendencia que culminaría con la creación del Instituto Politécnico Nacional en el Cardenismo.

La escolaridad durante el Callismo y el Maximato

La expansión escolar

Nuestra interpretación sobre el deterioro del proceso educativo la refuerza el aspecto cuantitativo. Examinemos la década 1925-1935 en general y sus respectivos quinquenios para confirmar o refutar la suposición sobre la crisis tendencial del crecimiento escolar. En el primer quinquenio (1925-1930) la

[105] Su programa es el siguiente "1) Ser una actividad de apoyo a la organización de la producción en cuanto a la preparación adecuada en número y calidad requeridos 2) La preparación escolar debe corresponder a formas económicas de la vida industrial que le sirvan como de molde director para que la enseñanza se ajuste a las necesidades futuras tanto como a las presentes 3) El plan de la educación técnica debe realizarse no sólo paralelamente a las etapas que constituyen el desarrollo de las industrias del país sino que adelantándose promisoriamente debe capacitar para el futuro. 4) Esta planificación de la educación técnica, obligará a introducir periódica y oportunamente imprescindibles modificaciones a los planes de trabajo para que la inserción de los egresados al proceso de la producción llegue a la oportunidad necesaria. 5) Las actividades se significan por un sentido de proyección hacia metas sociales, mediante programas tendientes a satisfacer las necesidades reales de nuestra población, a cumplir los fines de servicio que requiere la colectividad, a lograr la explotación adecuada de nuestros recursos naturales del país y alcanzar la superación de

escolaridad crece 6.5.%, ritmo mayor respecto del quinquenio subsiguiente (1930-1935), cuya tasa disminuye a 4.9% (Anexo estadístico, Cuadro 2). Esto muestra que la escolaridad, efectivamente, tuvo un real descenso.

Para precisar debemos cuestionarnos ¿si esa tendencia a la disminución de la escolaridad total se detecta a nivel urbano y/o rural?

En toda la década (1925-1935) el sector escolar rural acusa un rápido incremento de 14.2% anual. Durante el primer quinquenio (1925-1930) el ritmo de incremento escolar rural es todavía más rápido (20.6%); en términos absolutos, de 172 336 matriculados en 1925, aumenta a 439 423 en 1930; pero en el segundo quinquenio (1930-1935) se desacelera a más de la mitad, pues crece 8.2%; y el número de matriculados crece de 439 423 a 653 142 (para las cifras absolutas, véase Anexo estadístico, Cuadro 1 y para las tasas de incremento, Anexo estadístico, Cuadro 2).

En el sector urbano, de 1925 a 1935, el ritmo de incremento es tan lento: 2.9%, que en términos absolutos no alcanza ni a duplicarse, pues de 871 917 matriculados en 1930, crece a 1 162 701 en 1935. Pero el sector escolar urbano observa una ligera variación inversa al rural: pues en el primer quinquenio registra una baja tasa de incremento, 2.6%, mientras que en el segundo, ésta se eleva ligeramente (3.3%); en cifras absolutas, aumenta de 871 383 matriculados en 1925, a 989 917 en 1930 y a l 162 701 en 1935 (cifras absolutas, véase Anexo estadístico, Cuadro 1, y cálculos, Anexo estadístico, Cuadro 2).

Lo novedoso del comportamiento de la matrícula por sectores, radica en que el incremento estelar de la matrícula rural durante el primer quinquenio se desacelera en el siguiente. Este hecho encaja en nuestra interpretación sociológica en el sentido de que la política educativa del Callismo y del Maximato, aunque perseveró en tratar de enfatizar la "incorporación" del campo al "progreso nacional", pronto encontró obstáculos en su masiva expansión.

Es nuestro supuesto, que la agudización de las contradicciones se interpuso a la expansión de la educación rural especialmente; pues la escolaridad urbana mantiene un ritmo lento pero ligeramente creciente.

¿Cómo incide la evolución demográfica en la escolaridad primaria total, urbana y rural?, ¿se puede argumentar, por ejemplo, que el incremento de la población urbana presionó la escolarización?

La estructura escolar urbano-rural

El sector escolar rural representa 16.5% de la matrícula total en 1925, y aumenta a 36% en 1935; correlativamente el peso del sector urbano se reduce de 83.5% en 1925 a 64% en 1935 (Anexo estadístico, Cuadro 3). Esto da cuenta de la elevada expansión escolar rural respecto de la urbana. ¿Qué nos sugiere ese incremento escolar sectorial ponderado por la población?

Después de la lucha armada, que cobrara casi un millón de vidas humanas, la población total se recupera, en un primer momento (1921-1940) en forma regular, y de 1940 en adelante crece con rapidez. Pero mientras la población rural durante 1921-1970 crece lentamente, debido a la emigración, la urbana muestra dos fases: hasta 1940 su crecimiento es regular, aunque superior a la rural y después se acelera, debido a la inmigración proveniente del campo. En la etapa 1921-1940, predomina la población rural; los datos censales reportan que en 1921, 31.2% de la población vivía en las ciudades y 68.8% en un ambiente rural; en 1930, la urbana ascendió ligeramente a 33.5%, y la rural descendió correlativamente a 66.5% (Anexo estadístico, Cuadro 43).

Lo importante es advertir que el proceso de urbanización demográfica se traduce en un aumento paralelo de la población en edad escolar que debería presionar directamente por más escolaridad urbana. Por ejemplo, si restamos a 5.7% –incremento de la matrícula total primaria de 1925-1935–, 1.9% –incremento de la población en edad escolar total–, resulta una tasa de escolaridad per cápita disminuida a 3.8 por ciento.

Asimismo, si a 2.9% –tasa de la matrícula urbana en 1925-1935–, restamos 2.2% –incremento demográfico urbano– la tasa de escolaridad urbana –ponderada por la población–, la resultante es 0.7%. De la misma manera, restada a la tasa de la matrícula rural (14.2%), la tasa de incremento demográfico rural (0.9%), resulta una tasa de escolaridad rural ponderada de 13.3% (Anexo estadístico, Cuadro 4). Esto nos confirma que la población presionaba en el sector urbano, y no obstante, ahí la oferta educativa crecía lentamente, casi tanto como la población; es decir, no trascendió tal presión demográfica; en cambio en el sector rural la población crece lentamente, esto es, sin presiones, y, sin embargo, la oferta oficial de escolaridad rural es muy elevada.Queda claro que no es la presión demográfica rural la que incide

¿Cómo varían los niveles de la estructura de la población escolar sectorial? Del total de la población escolarizable en 1925, recibía educación 27.6 %, y en 1935 el nivel subió a 40% (Anexo estadístico, Cuadro 12). Pero, mientras en el sector urbano la población escolarizada urbana respecto de la población total urbana era de 17.8% en 1925, en 1935, de 18.8% (Anexo estadístico, Cuadro 13; adviértase que no existe el dato de la población en edad escolar urbana ni rural). En este último inicialmente dicha relación es 1.7%, en 1925 pasa a 5.5% en 1935 (Anexo estadístico, Cuadro 14). Aunque disminuye sensiblemente la brecha educativa sectorial por el acelerado incremento escolar rural, el contraste es considerable.

¿Qué indican las cifras? Que el incremento inusitado del sector escolar rural obedece a la elevada oferta educativa, cuyo objetivo es "integrar" a las masas campesinas. Pero no olvidemos que el incremento no responde únicamente a la oferta oficial, sino también a su coincidencia con la demanda social de educación: es el producto de ambas fuerzas.

Las cifras también indican que, no obstante la mayor atención oficial al sector escolar rural, sus logros son ínfimos comparados con el urbano, cuyo nivel escolar es muy superior. Asimismo, la creciente urbanización, que generalmente significa mayor presión directa por escolaridad, en esta ocasión no tuvo mayor impacto, debido a la urgencia puesta en el sector rural para su "integración".

La eficiencia escolar

En cuanto a la eficiencia cuantitativa sobre el sistema escolar, poco podemos decir debido a la insuficiente información estadística. Se observa, en general, que la retención escolar absoluta, o sea la razón de matriculados en sexto grado respecto de la matrícula de primero, entre 1925, 1930 y 1935 aumentó de 4 a 6.5% respectivamente (véase Anexo estadístico, Cuadro 20). También se registra que la retención escolar en la primera generación de 1925 aventajó a la subsiguiente de 1930, por lo menos, hasta el tercer grado (véase Anexo estadístico, Cuadro 21). Esto posiblemente refleje la pérdida de impulso de la expansión escolar inicial a medida que las contradicciones se agudizan.

También, se percibe que en el sector rural la eficiencia se mantuvo baja, puesto que su incremento fue explosivo y tenía por objetivo proporcionar una

eran unitarias, y muchas rudimentarias: de tres años o menos. En cambio, es presumible que debido al bajo incremento de la matrícula en el medio urbano, ahí se mantuviera relativamente elevada la retención.

Una interpretación de la expansión escolar

El incremento explosivo de la matrícula rural es producto fundamentalmente de la política educativa; pero es la respuesta, a la serie de demandas y carencias del medio rural. A la educación popular se le impuso como meta la "incorporación" de las clases rurales al régimen emanado de la Revolución. Pero eso no nulifica la convergencia de la necesidad educativa de ambas fuerzas en el propio proceso. Por ejemplo, recordemos que los grupos misioneros enviados a capacitar a los profesores rurales, a solicitud expresa de la población rural, terminan por actuar como *promotores sociales,* abarcando una serie de actividades, y sirven no sólo a la población en edad escolar, sino a toda la comunidad. La educación, aunque diseñada desde arriba con fines político-ideológicos, también fue influenciada por las comunidades con su activa participación y fuerte contribución económica. Baste decir que la escuela llegó a ser el eje alrededor del cual giraba la vida social y cultural comunal y de proyección de su futuro.[106]

Con todo, lo determinante del proceso radicó en la federalización educativa. Indicativo de esa política educativa centralizada, es que la partida presupuestal federal total se eleva progresivamente de 5 a 13% entre 1921 y 1934; en cada periodo gubernamental, se dedica al rubro educativo: 10.3% Obregón; 7.6% Calles; 10.5% Pascual Ortíz R.; y 13.2% A. Rodríguez (véase Anexo estadístico, Cuadro 30.1).

Del total del presupuesto educativo oficial ejercido en 1925, la Federación financió 54%, los gobiernos estatales 35% y los municipales 11%; en 1930, la Federación aumentó su aportación a 59%, la de los estados aumentó ligeramente a 37%, y los municipales apenas participaban con 4% (Anexo estadístico, Cuadro 29). Es patente la creciente centralización federal del servicio escolar a costa del municipal.

[6] Las innumerables fotografías de actividades escolares y extraescolares de exposiciones, clausuras, cursos artesanales, etcétera, ilustran el gran entusiasmo que ponía la comunidad rural en la realización

Además, siguiendo el énfasis en el sector escolar rural, buena parte del creciente presupuesto federal se destinó a la educación rural. Esto lo refleja muy bien el número de profesores, que en el medio rural aumentó de 399 a 3 148 entre 1922 y 1925 (Anexo estadístico, Cuadro 32). Como resultado su incremento es de 11%, mientras que el del sector urbano crece lentamente 0.9% en esos mismos años (Anexo estadístico, Cuadro 34).

La dinámica de la oferta educativa federal respecto de la demanda social de educación

Número de alumnos por profesor

Años	Total nacional	Sector urbano	Sector rural
1907	40		
1922	40		
1925	36	34	55

Fuente Anexo estadístico, Cuadro 36.

Entre 1907 y 1925, el decremento de 40 a 36 alumnos por profesor indica un crecimiento más acelerado del número de profesores respecto de los alumnos, o sea, una mayor oferta educativa oficial que la demanda social de educación.

Pero en 1925, en el sector urbano el número de alumnos por profesor es de 34 y el rural de 55. Esto significa que si bien, casi no creció la oferta escolar en el sector urbano, logró abatir la demanda. En cambio en el sector rural indica que la demanda social de educación rebasó a la oferta oficial, no obstante que ésta creció inusitada y rápidamente. Es inconcuso que, tanto la elevada oferta oficial de educación rural como la demanda social de educación rural, determinan el surgimiento de dicho sector y su crecimiento inusitado.

Pero ¿cuál es la "productividad" de ese servicio educativo? Si consideramos como resultante mínima de la escolaridad a la alfabetización, advertimos que, ente 1921-1930, los alfabetos aumentan de 3 658 730 a 4 525 035. En términos relativos, o sea considerando el alfabetismo como porcentaje de la población de 10 y más años, crece ligeramente de 35 a 38% (Anexo estadístico, Cuadro 48). En términos del ritmo de incremento de la matrícula, entre 1925-1930 ésta crece 6.5% (Anexo estadístico, Cuadro 2), mientras el alfabetismo entre

ɔnste que la tasa de incremento no implica, como debería, los alfabetizados ɔr la campaña organizada *ex profeso.*

Como quiera que sea, si del total de escolarizados la mitad no logran ser fabetizados, la eficiencia deja mucho que desear. La política educativa de evada expansión y baja eficiencia se ve reducida a su mínima expresión, no ɔstante los sacrificios de la comunidad rural por educarse. Se ve, una vez ás, que esto muestra los límites socioeconómicos que afectan la expansión lucacional.

La expansión escolar rural observada es de los acontecimientos sociales ás significativos para los gobiernos de la Revolución, aunque también es oducto del esfuerzo de las comunidades campesinas.

Con todo, la educación no dejó de ser un privilegio urbano. Los correspondientes índices de correlación son ilustrativos. En 1930, se registra una signiativa asociación entre los procesos urbanos y la alfabetización (0.78); la lación entre la población que labora en actividades terciarias y el alfabetismo menor (0.74); entre la población que labora en la industria y el alfabetismo .61); entre la escolarización primaria y la urbanización aún es positiva (0.53); tre escolarización y población que trabaja en servicios (0.67); en cambio, registra una significativa disociación negativa (-0.76) entre el alfabetismo la población que trabaja en actividades primarias; lo mismo ocurre entre olaridad y población que trabaja en actividades primarias (-0.65) (Anexo adístico, Cuadro 58; matriz de correlación de 1930).

manera de conclusión

educación relacionada con la totalidad social, puede ser concebida como ecto, condición o causa del cambio social global. Por tanto, para hacer mprensible su papel y significado, es menester examinar sus vínculos con respectivas esferas de la sociedad en cuestión.

Así, la educación es efecto social cuando se le concibe como resultante de la ıámica económico-social y política, cifrada en combinación de dos fuerzas: políticas educativas oficiales y las necesidades, aspiraciones y esfuerzos ncretos de los grupos mayoritarios por educarse. Las primeras reflejan en ncia las necesidades de la clase económica y políticamente dominante; las

segundas, las necesidades y aspiraciones culturales, educativas y aun materiales de las mayorías.

La política educativa oficial fijó a la escuela como tarea: ya la incorporación, ya la integración; fundamentalmente, se pretendía asimilar o subordinar, a indígenas, campesinos y obreros al régimen político surgido de la Revolución. En parte este objetivo explica el surgimiento e inusitado crecimiento escolar rural oficial, la insistente búsqueda de formas educativas que incidieran en ese sentido, y las ricas experiencias educativas gestadas a lo largo y ancho del territorio. Mas, la condición para que la escuela se estableciera en cualquier comunidad, era ligarse orgánicamente a su vida social, a sus problemas; y perseveró en ello; pero al hacerlo "descubrió" que lo urgente para las mayorías campesinas era satisfacer sus necesidades vitales; precisamente aquellas que el régimen le negaba al salvaguardar la estructura oligárquica. A dicho objetivo la escuela dedicó buena parte de su tarea.

Pero, sabemos que a la dinámica y orientación educativas contribuyeron material y moralmente los campesinos, los obreros y sus representantes, empeñados en amoldar la educación a su realidad concreta. Efectivamente, el México rural, en condiciones de ignorancia, pobreza, atraso, explotación, subyugación y aislamiento, puso sus más caras esperanzas, su empeño, esfuerzos y magros recursos en la educación, porque la escuela como única agencia social rural se ligó a su problemática vital.

En el nivel de la práctica educativa celular, comunal, no se puede menos que reconocer que los maestros, enviados por el poder central para desarrollar su misión, se vieron obligados a indagar, interpretar y expresar las necesidades del México rural; y este medio social desconocido y extraño, pobre e ignorante, los ganó a su causa. El papel era complejo: por un lado los maestros, cual intelectuales de los grupos dominantes, trabajaban para consolidar el régimen político e ideológico; y, por otro, el contacto y su inserción en la problemática vital de las comunidades campesinas, los condujo a identificarse con éstas.

Sin embargo, por las políticas generales opuestas al cambio social, y dadas las precarias condiciones de vida de los grupos mayoritarios, ¿qué resultados podrían producir los intentos educativos de introducir nuevas formas de organización y de vida comunal (la "Casa del pueblo"), de instruirlas (alfabetismo), de mejorar su salud, de "enseñarles a vivir" mejor, de enseñarles

Hemos mostrado que esa educación se topó con límites infranqueables a ı acción, y que, de su esfuerzo se deriva que había necesidad de cambiar las rcunstancias para hacer efectivas sus propias metas. La agencia educativa, n proponérselo, mostró la solución al ensayar y proyectar elementos ivindicativos populares como la parcela escolar, las cooperativas, los talleres, s granjas, etcétera. Si la educación no podía desbordar las formas sociales ɔn tales ensayos, contribuyó a concientizar sobre la problemática mostrando necesidad de remover las circunstancias materiales que la limitaban y ɔstruían.

En efecto, las esperanzas de las masas puestas en la educación se vieron ustradas por la rigidez de las estructuras económicas, por los desvíos y ɔlazamientos de la reforma agraria, por la proliferación y arraigo de caudillos, :ciques, etcétera. Tal vez, lo más relevante del proceso educativo haya sido la ɔntradicción entre lo que se pretendía con la enseñanza y la cruda realidad ıe empobrecía sus resultados.

Los dirigentes de la educación en la práctica educativa intuyeron y descubrieron que de no operarse cambios sustanciales, no habría modo ɛ que la educación arraigara y cumpliera con sus objetivos reivindicativos ılturales. Dicha dinámica la concebían a su manera los grandes intelectuales: propio Vasconcelos, Puig Casauranc, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz; pero ɜssols la vería clara y sintéticamente en el momento de madurez de la ısis. La búsqueda duró 15 años, mientras tanto las contradicciones habían adurado y la sociedad pugnaba por el cambio de las circunstancias.

CAPÍTULO V

La transformación social cardenista y su necesidad educativa

Introducción

Nuestro objetivo es analizar la educación primaria; dar cuenta de su papel y trascendencia en el periodo cardenista. Ello implica examinar sus relaciones con la sociedad y sus mutuas influencias. Puesto que se trata de un periodo caracterizado por un vertiginoso cambio social y cultural del cual es parte la educación, es factible y necesario que dicho análisis –entre educación y sociedad– se realice en su propia dialéctica, esto es, que la reforma educativa sea vista como causa del cambio social, pero también como su efecto.[1]

Más claramente, en el primer caso, tomamos en cuenta la importancia de la educación en la sociedad, precisamos el sentido –o los sentidos– de la reforma educativa, y así, valoramos su trascendencia en la lucha y transformación social emprendidas. En el segundo, analizamos la reforma de la educación y el proceso educativo correspondiente, resultantes del cambio social, como producto de la correlación de fuerzas –entre gobernantes y gobernados– que toma forma concreta en la política educativa oficial y la demanda social popular de educación.

Contados estudios sobre dicha problemática se quedan en un plano abstracto y superficial de análisis, pues parten de la obvia incompatibilidad entre "la educación denominada socialista frente a un medio capitalista", y agregaríamos, periférico, pero de ahí no pasan; no analizan lo educativo como

[1] En este caso no debemos prescindir del análisis de largo plazo que ubica y deslinda el cardenismo, cual eslabón de la cadena histórica, para mostrar sus especificidades. Sin esta concatenación, por ejemplo, es difícil aclarar el "desbordamiento de los movimientos de masas" y de la política de reivindicaciones populares, advertidas tempranamente como amenaza al orden vigente. Primero fueron rechazadas, sin éxito, por el callismo; luego fueron alentadas y contenidas por el propio cardenismo en sus postrimerías y, finalmente, "corregidas" (contrarreforma agraria y educativa), a

unidad de la diversidad social general,[2] ni como parte del proceso de crisis lucha de clases y transformación social.[3]

Antecedentes de la problemática educativa

El movimiento armado de 1910, incubado al calor de las contradicciones sociales, si bien terminó con la envoltura dictatorial porfiriana, como régimen de la Revolución no resolvió los problemas estructurales esenciales. Toleró el predominio de la gran hacienda autárquica y la subyugación servil del peón, rémoras que obstaculizaban la expansión del mercado interno, el desarrollo de las fuerzas productivas, la acumulación del capital y el desarrollo cultural y educativo.

Tras diez años de lucha popular y otros tantos de conservadurismo y pugnas entre caudillos, la problemática heredada empeoró, la crisis del capitalismo mundial del 29 la exacerbó, y nuevos y redoblados movimientos obreros y campesinos resurgieron poniendo en jaque al régimen callista.

Ante la oleada de movimientos sociales, signo evidente de crisis; de un lado, el grupo callista maniobra, en el Plan Sexenal, la bandera de los cambios reivindicativos populares que abarcan desde la reforma económica hasta la educativa, y, del otro, la situación de inestabilidad genera el ala cardenista, promotora real y radical del Plan, en franca tendencia de deslinde y oposición al grupo gobernante.

La educación que, desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, había pasado por múltiples experiencias e intentos

[2] En esa línea se analiza lo que aparece relevante a primera vista, como la ideología en sí, se prefiere "reflexionar [.] acerca del sentido de la educación socialista" Si bien, en este caso, la autora reconoce que "el punto de partida de un estudio de esta naturaleza debe ser que la educación atañe a la sociedad [y] también al Estado", en los hechos no llega a este nivel de referencia (Lerner, 1979:5) Otros se interesan por lo "extraño" que resulta el término "socialista", o acerca de la confusión o el desconcierto que causó su aplicación, etcétera

[3] Por nuestra parte, pretendemos el examen de la educación como unidad del proceso cardenista, tomamos en cuenta las circunstancias sociales en que se genera la reforma; la ubicamos como parte de las contradicciones de la sociedad, relacionamos la pugna entre facciones del grupo político dominante –expresión de la lucha de clases– como una de las causas de la "radicalización"

regeneradores frustrados por las intocadas estructuras socioeconómicas,[4] ahora, en este ambiente perfilado por las reformas sociales, adquiere una importancia y trascendencia que no tiene precedentes. En efecto, oficialmente a la escuela se le fija como misión: "inculcar a la niñez un sentimiento de solidaridad con las clases laborantes que, a la par que las prepare, participen en la creación de un nuevo orden jurídico-social que acabe con la enorme desigualdad económica existente en nuestro país" (Cámara de Diputados, 1966:28). Esa enorme tarea fue su virtud pero también su debilidad.

Obviamente, esa amplia proyección educativa tiene su explicación en que traduce, como respuesta oficial, las aspiraciones y necesidades educativas de la sociedad que en este caso están signadas por el ambiente de cambio; por eso a las necesidades educativas formales se agrega la función social de la escuela: de dirección, asesoría y organización de las comunidades y grupos, en la lucha por hacer realidad sus objetivos.

¿Cómo y en qué medida desempeñó la escuela tales funciones? Para una respuesta adecuada hay que analizar la educación en la propia dinámica de sus interrelaciones con el complejo proceso de cambio social, del cual forma parte.

¿Por dónde empezar el análisis para una adecuada explicación de las relaciones educación-sociedad?

Puede plantearse que las relaciones sociales de producción constituyen el punto central del proceso de cambio, por cuanto influyen en toda la trama social: en el sistema político, el Estado y la educación. Con mayor razón, esto se justifica si, como es el caso, se trata del desplazamiento de las tradicionales y anacrónicas relaciones sociales de producción (el hacendismo, el peonismo y el fabriquismo), por formas de producción progresivas. Así, es factible cuestionarse, no ya cómo la sociedad influye en la educación, sino cómo la

[4] Se le asigna la tarea de integrar intelectual y moralmente a los grupos mayoritarios al régimen de la Revolución, pero al entrar en contacto con éstos, fundamentalmente con las comunidades rurales, descubre necesidades sociales prioritarias insatisfechas que se apresta a resolver. Entonces, la escuela desborda sus objetivos meramente educativos y trata de funcionar como agencia civilizadora y

proyección de dichos cambios repercute en la reforma de la educación popular, pues así empezó el proceso Cardenista.

Si bien, para explicar el cambio, hay que mostrar las alteraciones en las relaciones entre el capital y el trabajo, también es necesario dar cuenta de otros procesos que lo singularizan, como el objetivo de tratar de salvar las grandes desigualdades entre el campo y la ciudad para lograr el desarrollo. Respecto de lo primero, "la política del gobierno –decía Lázaro Cárdenas–, está dirigida a mantener el equilibrio entre los factores que intervienen en la producción, que son el capital y el trabajo [y] para que su equilibrio sea estable, es necesario que repose en una ancha base de justicia social y en un elevado espíritu de equidad que presidan las relaciones obrero-patronales" (Cárdenas, en Córdova, 1974:174, 186-201).

La política de ajuste del campo a la ciudad, del agro a la industria, cobra un significado más que reformador, transformador, por cuanto implica modificar sustancialmente las relaciones de producción y propiedad tradicionales, a partir del reparto de las grandes haciendas entre los propios peones y, sobre todo, por la fundación de ejidos colectivos, en sustitución de las modernas empresas agrícolas como en La Laguna, el Valle del Yaqui, Lombardía, las haciendas henequeneras de Yucatán, etcétera.[5]

Pero dichos cambios no se dieron espontáneamente; de ahí que sea imprescindible precisar ¿qué fuerza o instancia social dirige y promueve dichos cambios? Ante la incipiente conformación de la clase capitalista y la debilidad del trabajo frente a la prepotencia de la oligarquía y el agresivo imperialismo, la única fuerza social capaz de encauzar los cambios, resultante del nuevo equilibrio de fuerzas, era el Estado y concretamente su gobierno. En este sentido, ya no se trata precisamente del Estado de los gobiernos de la Revolución que, basado en las estructuras tradicionales, fue incapaz de, o, simplemente no se propuso superar las contradicciones, sino del Estado-gobierno cardenista caracterizado por la política de transformación social reclamada por obreros y campesinos.

[5] "En sus fases culminantes, la Revolución Mexicana produjo hondas transformaciones estructurales con el decisivo apoyo popular, sobre todo en 1913-1917 y 1935-1940" (Carmona y Montaño, 1971 58) Al respecto, Tzvi Medin considera a la política agraria cardenista como una verdadera revolución. "es necesario tener presente que una revolución como la llevada a cabo por Cárdenas en

Por tanto, si bien teóricamente el análisis tendría que empezar por explicar os cambios en la estructura económica (las relaciones sociales de producción), fin de dar cuenta de sus implicaciones hegemónicas y educativas; pero, dado ue en los hechos el Estado es el impulsor de esa transformación social y ducativa, tenemos que comenzar por analizar esta instancia predeterminante.

a gestación del cardenismo

nte todo debemos cuestionarnos ¿cómo se gestó el sistema político ardenista y cuáles fueron sus características? Fruto de la Convención del NR, el Primer Plan Sexenal marcó la ruta por seguir al gobierno en turno; econoció y aprobó cambios sustantivos en las relaciones de producción ligárquicas, de tal manera que parecían cobrar realidad las viejas demandas breras y campesinas: la transformación agraria, el ejercicio de las libertades iudadanas, los derechos del trabajo, la educación popular, etcétera; todo llo como medios para lograr el desarrollo nacional. Obviamente, al Estado ocaría impulsar esa transformación.[6]

Pero el Estado sólo podría promover el cambio a medida que mudara de arácter. Esa oportunidad se dio a raíz de la Crisis del 29 al provocar un vuelco n la correlación de fuerzas que, cual hilo rojo, atravesó toda la trama social y e expresó en la disputa por el tipo de sociedad, en el seno del propio núcleo olítico dominante. El grupo cardenista orientado por el cambio, genera el onsenso necesario para acceder al poder, toma las riendas del gobierno y rompe on el maximato.

En efecto, Lázaro Cárdenas, como candidato presidencial, recorre el país narbolando las banderas de la transformación sancionadas en el Plan Sexenal. al comportamiento era el esperado. Pero el viraje se percibe desde que irecta, puntual y metódicamente, el candidato se interesa por los múltiples y

"El intervencionismo estatal postulado por el Plan Sexenal implicaba, entonces, después de la ugna en el seno de la Convención, los siguientes conceptos. en lo agrario, la posibilidad de una volución que liquidara los latifundios feudales librando así a la Revolución Mexicana de su fracaso ás vergonzoso, en el campo industrial, un reformismo que postulaba el estímulo de las empresas acionales y la limitación de las actividades de las compañías extranjeras, pero, todo ello, sin llegar posturas radicales que provocaran el 'aislamiento nacional'; en lo sindical, la organización de los breros y el sometimiento de los mismos al gobierno, en lo educativo, la educación socialista, que plicaba más el deseo de una reivindicación social, que la verdadera comprensión del concepto

concretos problemas que le son planteados y toma la iniciativa de fomentar la organización de los grupos obreros, campesinos, comunas y sectores sociales en la defensa de sus intereses. Tal comportamiento va propiciando un clima consensual, de relación hegemónica respecto de los grupos mayoritarios, condición para impulsar la verdadera transformación social.[7]

Pero, en realidad, la nueva relación de coincidencía entre gobernantes y gobernados empieza a cobrar efectividad orgánica cuando Lázaro Cárdenas, ya en el timón del gobierno, abre las puertas del caldeado ambiente, forzado por el maximato, dando cauce a que las principales fuerzas expresaran y liberaran las tensiones acumuladas. Entonces se produce lo inédito: a la par que obreros y campesinos se reorganizan e impulsan movimientos y huelgas obreras en pos de sus demandas, el gobierno asume con firmeza la política proclamada, alentando la organización y manifestación de las fuerzas populares, y, más todavía, acata sus demandas. Esa política retribuye –al cardenismo– un creciente consenso activo de los grupos mayoritarios para afrontar la ya abierta resistencia de las fuerzas oligárquicas y de la propia facción callista.[8]

Calles, que había iniciado con antelación la contraofensiva ideológica en el seno del propio Partido Nacional Revolucionario (PNR), maquinando iniciativas ultrarradicales –como la educación socialista– en el Plan Sexenal, ahora trata de desviar la política de cambios programados agitando contra el clero su famoso Grito Pedagógico de Guadalajara, que revive el conflicto religioso.[9] Pero en esta ocasión, ante la firmeza del gobierno cardenista en

[7] Con tales acciones el distanciamiento cardenista respecto del callismo no se hizo evidente, puesto que las circunstancias exigían, de acuerdo con la estrategia, proclamar a los cuatro vientos los cambios económico-sociales y políticos contenidos en el Plan Sexenal para insuflar el ánimo electoral (Shulgovski, 1972 86-89)

[8] A inicios de abril de 1935, Cárdenas anotaba en su diario "Personas que han visitado en Sinaloa al señor general Calles me platican que se expresa en términos poco favorables a los obreros, manifestándose contrario a las huelgas" A fines del mismo mes indica. "Intensa campaña se viene haciendo contra del Gobierno, en todo el país por elementos partidarios del general Calles" El 3 de mayo, ya se sabía que Calles tomaba la ofensiva directamente, como respuesta Cárdenas revocó su gabinete, varios gobernadores fueron remplazados y alrededor de 20 legisladores fueron desaforados (Cárdenas, *Obras*)

[9] Algunos analistas afirman que dicha "campaña anticlerical [estaba] destinada a legar al próximo presidente una situación de escisión nacional que patentizara lo imprescindible del jefe máximo de la revolución" (Medin, 1972 178 y 1979). En varios estados, sus adeptos aplican su consigna. Por ejemplo, Garrido Canabal, seguidor de Calles, desde la Secretaría de Agricultura, escudándose en el

seguir la línea –"de masas"–, las tácticas del callismo no surten el efecto esperado. Calles, entonces, emprende la "acción directa" contra la política oficial "de tolerancia" a la creciente movilización. La sociedad civil toma partido en pro de uno y otro bando; y el grupo políticamente dominante se escinde. Las adhesiones populares en apoyo al cardenismo se multiplican, el callismo se debilita,[10] y la oligarquía agraria y demás sectores opuestos pierden sus posiciones de poder. Así, el grupo gobernante pudo despejar, en la propia cúspide del poder, un primer obstáculo al proceso de cambio, a la par que se legitima y aumenta su base de apoyo político requerida para impulsar dicho cambio.

En realidad, la toma del timón del gobierno por el grupo cardenista cubre sólo la etapa de gestación; el paso decisivo en la conformación del poder y la hegemonía cardenista (la nueva relación orgánica entre gobernante y gobernados), se dará en relación con la transformación economico-social.

La hegemonía del cardenismo

La política transformadora, en tanto respuesta a los objetivos populares, implicó cambios en las relaciones entre gobernantes y gobernados. La relación estrecha y directa entre el gobierno y cada uno de los diversos grupos sociales, permitió al primero promover ágilmente los cambios en cada sector. En el agro facilitó la aplicación expedita y efectiva de la reforma agraria, obviando interferencias burocráticas.[11] Respecto del movimiento obrero, alentó el ejercicio de sus derechos sindicales, su unificación y estrecha relación con el gobierno. Pero, ciertamente, Cárdenas se opuso a que obreros y campesinos se unificaran. El Estado venía a ser el vértice unificador, comando de las distintas fuerzas político-sociales, cuyo manejo "discreto" quedaba a cargo del grupo gobernante. Ese vigor estatal contribuyó, como veremos, a llevar adelante la política de transformación rural y modernización industrial. Pero no debemos olvidar que la lucha de clases y la cambiante correlación de fuerzas así lo determinaron.

Ciertos análisis sociológicos presentan esta relación estrecha entre gobierno y grupos mayoritarios como una forma "premeditada" de cooptación guber-

[10] En las mismas esferas del gobierno central, en el partido, y en los cuadros de los gobiernos estatales (Cárdenas, 1972a 309-334)

[11] Esa estrecha relación se tradujo en un creciente consenso popular con el gobierno que pudo

namental y, más todavía, como fundamento del corporativismo institucional posteriormente consolidado para otros fines. Consideramos que si bien la transformación se resuelve desde arriba, no debemos olvidar que en primera instancia así lo determinaron los movimientos populares, puesto que pusieron en jaque al régimen imperante, emanado de la lucha revolucionaria. La prueba del ímpetu popular es la crisis social y política que, tras dividir al grupo dominante, engendra la opción cardenista. El objetivo de la política transformadora y los medios para lograrla, simplemente son la antípoda de la estrategia callista. Es así que la estrategia de cambio determinó esa relación orgánica, hegemónica con las masas, como medio y garantía para la transformación. No podía ser de otra manera, pues los movimientos populares, si bien mostraron creciente fuerza por su coincidencia, dada su heterogeneidad y falta de coordinación, no presentaron una alternativa propia.[12] El Estado, colocado al frente de la sociedad, promovió los cambios que condujeron a una etapa superior; "la intervención enérgica del Estado en la economía y en la política, y en la organización de las masas" (De la Peña, 1984:85), cobró el significado de fuerza productiva, progresiva (Ianni, 1985:15-16).

La transformación económico-social y política implicó la hegemonía y la política hacia los intelectuales y la conformación del complejo educativo.

La necesidad educativa para la transformación social

Es importante advertir que no sólo el pretendido desarrollo económico y el cambio en las relaciones productivas implican modificaciones en lo educativo, también importa la forma particular, la estrategia de ese desarrollo que pone el acento en su carácter nacional y endógeno. Esto significa, por principio, la formación y preparación del talento y creatividad de la fuerza de trabajo para su realización en la producción; sí, pero de tal manera que implique el desarrollo endógeno de las fuerzas productivas sociales del trabajo: el trabajo, la

[12] "[ ] es indiscutible que el desarrollo de la lucha de clases en este periodo fue sumamente complejo y que la subordinación de las organizaciones populares al Estado no se debió solamente a la 'astucia' del gobierno, sino que influyó sobremanera la inmadurez de la clase obrera y la incapacidad de las organizaciones políticas de izquierda [ ] en trazar una política que garantizara la independencia

ciencia y su aplicación técnica. Ese objetivo económico implica la reorientación y restructuración de todo el sistema educativo.[13]

En otras palabras, la política cardenista hacia el cambio social y la estrategia nacionalista ligada a la política hacia los intelectuales y a la reforma educativa se proponen preparar, instruir y capacitar a la población para el adecuado desempeño de las nuevas tareas productivas, y formarla cívicamente, acorde con el orden constitucional en su versión reivindicativa popular.[14]

El aspecto problemático de la estrategía seguida es que la reforma agraria programada impulsó a la educación a desempeñarse,[15] con antelación y cual punta de lanza, como organizadora y guía de las clases campesinas y del proletariado en el proceso de cambio social y, todavía más, como agencia proyectora del "socialismo". En concreto, el nudo conflictivo consistió en haber lanzado la reforma educativa con el estandarte socialista, previo a las reformas económico-sociales programadas; la reforma educativa pregonada con la retórica socialista, pero sin las bases económico-sociales que la sustentaran, provocó pugnas desgastantes entre el profesorado, y su aplicación inicial causó tal desconcierto y confusión en la educación que la hicieron vacilar.

[13] Ejemplo clásico y evidente de tal orientación son las escuelas rurales campesinas y el Instituto Politécnico Nacional En cambio en el subdesarrollo, por lo común, se pretende, por desconocimiento de las relaciones mediadas entre educación y producción, que la escuela –sin más argumentos– forma a la fuerza de trabajo para desplegar sus capacidades, pero, en la práctica, el capital tan sólo realiza parte de esa capacidad productiva desde que únicamente requiere su adecuación pasiva al capital fijo trasplantado del exterior.

[14] La sociedad civil precardenista, no obstante haber luchado con denuedo por sus reivindicaciones, no logró su cometido, trabada por la política conservadora de los gobiernos En aquel entonces, los grupos mayoritarios, obreros y campesinos, no tuvieron otra alternativa que colaborar con la campaña educativa ilusionados en remediar su situación, pero ese proyecto pronto mostró sus barreras infranqueables En cambio ahora, con la transformación de las condiciones de vida material en puerta, se presentaba la oportunidad de satisfacer necesidades vitales y, consecuentemente, su desarrollo cultural y educativo.

[15] Por ejemplo, la transformación del agro al liberar al peón acasillado, crea al ejidatario, y, con él, a necesidad de su preparación para desempeñarse como *sujeto* del mismo proceso transformador Asimismo, el objetivo de una industria nacional implicó el desarrollo de las potencialidades, lo que, a su vez, demandó la preparación de las nuevas generaciones, su calificación teórica y práctica La industria petrolera nacionalizada patentizó esa necesidad de preparar sus propios "recursos

Antecedentes de la reforma educativa socialista

En esta parte abordaremos las particularidades de la reforma educativa, examinando cómo se restructuró la educación para el objetivo de contribuir al cambio social. Empezaremos con los antecedentes inmediatos de la reforma educativa.

La función social de la escuela para contribuir al desarrollo general de la comunidad, formaba parte de sus actividades ya tradicionales.[16] Narciso Bassols –secretario de Educación Pública en el gobierno de Abelardo L. Rodríguez– la restructuró y reorientó hacia el objetivo de preparar para el trabajo con el fin de elevar la producción y hacer factible la satisfacción de las necesidades materiales de las mayorías, condición para el desarrollo educativo y cultural.[17] Ya se había superado la estrategia vasconceliana de que la educación integrara el medio rural a la civilización; para Bassols "[...] el acento se cambió de los problemas sociales a los económicos [se procuró] la contribución al mejoramiento económico del campesinado con el objetivo a largo plazo de transformar los métodos de producción" (Raby, 1974:35-42).

Pero esta vía pronto chocó con la barrera de la estructura económico-social inmodificada.[18] Consciente de ello, Bassols planteó que "mientras no se abarque en sus diversos aspectos el programa de mejoramiento agrícola integral del campesinado, la escuela, incapaz de realizar milagros, quedará siempre supeditada en este aspecto al desarrollo que tenga la acción social

[16] Su desempeño como Casa del Pueblo, Misión Cultural, Escuela Indígena, sus innovaciones educativas como organizadora de toda la comunidad, y capacitadora para el trabajo, sus anexos escolares, la parcela escolar, sus cooperativas, la junta de padres de familia, su función como centro de bienestar comunal, etcétera, dicen mucho de su papel La educación al tratar de arraigar, en condiciones adversas, se ve orillada a operar como promotora del cambio. Siguiendo esta línea, Bassols había creado las escuelas rurales campesinas, y con firmeza había dispuesto el cumplimiento constitucional en el sentido de que las empresas costearan las escuelas (artículo 123) para los hijos de sus trabajadores

[17] "El problema es concreto –decía Bassols–, no se puede hacer un buen estudiante de un indio hambriento, sus estudios sólo tendrán valor en la medida en que lo ayuden a transformar su vida económica. Con tres cuartas partes de la población dedicada a la agricultura, México necesitaba escuelas donde se aprendiera a utilizar la tierra sabiamente para beneficio propio y del país" (Ruiz, 1962 68).

[18] A las Misiones Culturales recomendó no desmayar si su acción no resultaba conforme a lo planteado ya que "[..] sólo en la medida en que las condiciones económicas del campo mejoren, como resultado

paralela de otras agencias del Estado" (Bassols, 1964:55 y 82). En otras palabras, Bassols planteó y reafirmó la necesidad de una real transformación agraria.[19]

Posteriormente, Ignacio García Téllez (primer secretario de Educación Pública en el régimen de Cárdenas) reconocería la posición y la práctica educativa avanzada bassolsiana impresa a la educación señalando que "las escuelas [operaban cual] laboratorios de la vida económica social" (García, 1935: 39).[20]

Desde la perspectiva de la sociedad civil, la educación ya figuraba como una necesidad que se patentizó en la práctica al ser recreada y moldeada en el seno de las comunas campesinas y la participación de los obreros. Voceros de las clases campesinas y proletarias habían incidido en el propio diseño del tipo de educación requerido.[21] En varios estados, bajo la presión de los grupos populares, se habían emprendido cambios sociales de importancia entre los que destacaba la esfera educativa.[22]

[19] En este sentido, la perspectiva de Bassols se inscribe en la corriente oficial de la cual el cardenismo es su expresión política culminante que, detectando correctamente la inclinación de la correlación de fuerzas hacia las reivindicaciones de las clases populares se apresta a encauzarla, a elevarla, a darle sentido de fuerza social, política e ideológica

[20] Surge una aclaración si Bassols apoyaba el despunte hacia el cambio a partir de la instancia educativa, ¿cómo explicar que, al suscitarse la reforma educativa, no aprobara el sello de socialista sobre todo cuando dicha orientación formaba parte como puntal del programa de la reforma estructural cardenista? Dejemos que el mismo Bassols responda: "Si se pretende, por ejemplo, hacer que la escuela primaria sustente una doctrina socialista sobre la distribución de la riqueza, no se debe pedir una reforma del artículo 3 de la Constitución, a fin de que la escuela deje de ser laica, sino *que en adición, en sentido estricto se ha de pedir aumento de un mero rasgo distinto de la escuela el de ser socialista todo momento de acuerdo con las ideas políticas, económicas y sociales que predominan*" (SEP, 1933:142) Es decir, de acuerdo con los postulados avanzados de la Revolución Por tanto su posición no era en modo alguno contraria a la tendencia del rasgo progresivo de la educación, más bien se oponía a una reforma educativa que "pretendiera" ir más allá del contexto económico-social.

Por ejemplo, fueron agraristas quienes propusieron una educación según sus necesidades; las comunidades exigieron instituciones flexibles, ligadas a sus condiciones, y desde la creación de la CROM el proletariado mexicano se mostró interesado por una educación propia; en 1924, Lombardo Toledano, entonces presidente del Comité de Educación de esa central obrera, se pronunció por una educación "dogmática", que para algunos significó proletaria o socialista

Se había insistido cada vez más en la estrecha relación entre la educación y la problemática de campesinos y obreros, se habían programado nuevos y variados contenidos educativos como el racismo liberal, el racionalismo, se había incursionado por las modalidades de la escuela de la acción, la escuela socialista, etcétera De eso da cuenta la historia de las Casas del Pueblo, de las

A partir de 1930, las corrientes que deseaban cambiar la educación se propagaron bajo la retórica socializante. "Esas tendencias recibieron sanción oficial en un Congreso de Directores de Educación en 1932..." (Raby, 1974:38). Las Bases de la Educación Rural, sancionadas por dicho congreso, disponían que "[la educación] se orientará principalmente al objetivo de satisfacer las necesidades económicas de las clases rurales [que] tenderá a transformar los sistemas de producción y distribución de la riqueza con un propósito francamente colectivista..." (SEP, en Raby, 1974:39).

Según Raby, tales disposiciones dieron "luz verde" a las propuestas reformistas de la izquierda magisterial. Por ejemplo, "en abril de 1933 la Confederación Mexicana de Maestros, de tendencia moderada, se declaró en favor de la socialización de la educación primaria y rural" (Mayo, en Raby, 1974:39), y en los meses siguientes muchas organizaciones se unieron al creciente movimiento para reformar los artículos constitucionales relativos a la educación" (Raby, 1974:39).

Como parte de esa lucha suscitada en torno a la reforma de la educación, en 1933, en el marco del Congreso Universitario, tuvo lugar el debate Caso-Lombardo para determinar la orientación filosófica en la máxima institución universitaria: si la liberal o la socialista. Al final se impuso el criterio de la libertad de cátedra sobre la socialista.[23] Esta toma de posición institucional tiene el significado de un deslinde más de las fuerzas en el campo ideológico de la lucha social; en la Universidad la posición oligarquica prevalecia.

Fuerzas determinantes y desorientación de la reforma educativa "socialista"

Hemos visto que la necesidad de educación popular había cobrado fuerza: la movilización obrera y campesina la demandaban, ciertos sectores intelectuales y en especial el profesorado de izquierda la reclamaban en sus propias modalidades, y exponentes de la esfera oficial la reconocían, por todo ello el partido oficial tuvo que proclamarla.

Dirigentes del PNR, seguidores de Calles, fingiendo contemporizar con las propuestas de cambio, agitaban radicalizando el primer Plan Sexenal.

[23] Ahí Lombardo reafirmaría su posición socialista frente a la liberal de Caso. El primero logró la aprobación de su posición; Caso renuncia junto con sus seguidores a la Universidad, pero se desata

Pero, según Tzvi Medin (1972:178): "la educación socialista fue impuesta a pesar de los círculos callistas que no dejaron de detectar las connotaciones económicas de la nueva orientación educativa. Los promotores de la educación socialista la consideraban principalmente en función del espíritu de justicia social que implicaba, y [como] un eslabón fundamental de la cadena de realizaciones que debería conducir a la reestructuración social". Muestra de que esta proyección educativa era seguida por la corriente cardenista, fue su promoción consecuente con la política de transformación social. Sin embargo, esta proyección educativa fue trabada y desvirtuada con su lanzamiento prematuro, por la retórica "socialista", el fantasma del anticlericalismo callista y las medidas radicales sin fundamento en el cambio social.

El partido oficial propuso promover la reforma educativa en los siguientes términos: "Que la educación primaria y la secundaria se impartirán directamente por el Estado o bajo su inmediato control y dirección y que, en todo caso, la educación en esos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta" (*Revista Política,* 1963; véase Plan Sexenal, s/n). Lo más probable es que el sentido de esa "doctrina socialista" se refiriese a las necesidades y reivindicación populares plasmadas en la Constitución; pero su formulación tan general y abstracta, propició más equívocos.

Los dictámenes producidos por ambas cámaras en defensa del artículo 3 pretendían precisar el sentido socialista al indicar que "el vocablo socialismo es demasiado vago y extenso y comprende sistemas y tendencias nacidas en sociedades distintas de la nuestra; por lo que acogerlo sin reserva y darle normas en nuestro medio sin tener en cuenta el ritmo especial de nuestro pueblo, sería tanto como caer en la más lamentable incomprensión. De ahí que, al hablar de socialismo tengamos que imprimir a esa palabra el sello especial de la Revolución Mexicana" (Miñano, 1945:151).[24]

Los principios de la Revolución Mexicana como fundamento de orientación particular de la educación socialista eran adecuados; pero, hasta esa fecha, la Constitución Política que los resumía había sido letra muerta, y el programa de cambio social cardenista aún no se echaba a andar. Por tanto, tales "aclaraciones", en lugar de orientar y unificar criterios, dieron rienda suelta a la disputa sobre

la reforma educativa, pues produjeron interpretaciones aberrantes, pugnas desvíos y aplicaciones distorsionadas.

En definitiva, el texto del artículo constitucional reformado define e término socialista en el nivel de la vaga y abstracta generalidad; sin precisión n orientación específicas; pero, en cambio, es explícito en afirmar el racionalismc educativo sobre todo en su aspecto "anti" que atiza e inflama el rescoldo de la reacción clerical. En efecto, el texto se aprueba en los siguientes términos:

> Artículo 3. La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.
>
> Sólo el Estado-federación, estados, municipios impartirán educación primaria, secundaria y normal. Podrá concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso, con las siguientes normas.
>
> I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad de ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.
>
> II. La vigilancia, formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderán, en todo caso, a la autorización expresa del poder político [...].
>
> IV. El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.[25]

[25] El complemento del articulado es como sigue "Estas mismas normas regirán la educación de

En el texto, efectivamente, se advierte que en lugar de definir "lo socialista" como principio educativo el racionalismo fija la orientación: "crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social"; retórica que se reafirma por un complemento anticlerical al "[excluir] toda doctrina religiosa", y apuntar contra "el fanatismo y los prejuicios".

¿Qué otra doctrina o religión podría ser la directamente aludida sino la católica? También quedan proscritas las prácticas educativas de "las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos..."; en fin se ratifica un sentido polémico a la reforma constitucional y se prescinde de definir la orientación socialista. El racionalismo, adoptado desde la lucha armada, se había entendido y aplicado de diversas maneras y el dogmatismo había tenido cabida.

Esta incongruencia sobre el significado y rumbo de la reforma educativa, en el contexto de la lucha de clases y de inminente transformación agraria, reviven el "río revuelto" del clericalismo y crean desconcierto entre las fuerzas populares.

Las diversas interpretaciones y posiciones en torno al sentido de la reforma y al difuso principio pedagógico oscilaron, según los objetivos políticos e ideológicos y los intereses de grupos. Así, por ejemplo, "los callistas [...] trataron de presentarse como 'revolucionarios', con desplantes provocativos de un supuesto radicalismo de izquierda. Su posición anticlerical provocó que el

El Estado podrá retirar discrecionalmente y en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, así como a todos aquellos que la infrinjan."

La reforma del artículo 3 modificó la fracción xxv del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar en los siguientes términos:

"xxv. Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la Nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones, así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la federación, los estados y municipios del ejercicio de la función educativa y las aportaciones, económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar

clero se lanzara contra la escuela socialista incitando a los católicos y creyentes fanáticos a obstruir, boicotear, enfrentar y hasta victimar a los maestros rurales" (Shulgovski, 1972:146).

La oligarquía agraria sabotea los proyectos de reforma agraria para conservar sus propiedades; el clero conservador incita a sus feligreses a boicotear la educación socialista; los grupos obreros y campesinos intensifican su lucha por satisfacer sus necesidades y reivindicaciones; y entre los grupos de izquierda reina la confusión y el escepticismo sobre el significado de la reforma educativa, incluso "algunos dirigentes del Partido Comunista atacan abiertamente la educación socialista" (Lerner, 1979:61).

Hipótesis de trabajo

En este momento, es pertinente formular la hipótesis de trabajo, basada en las siguientes premisas: considero que la política transformadora cardenista es una consecuencia del fracaso de la política reconstruccionista de los gobiernos de la Revolución; que dicha política conservadora agravó la problemática social que, exacerbada por la crisis mundial del capitalismo, propició el ascenso del movimiento popular –obrero y campesino– en abierta oposición a la línea seguida; que, si bien, como respuesta a esa problemática, en el seno del grupo en el poder, pronto aparecen las discrepancias y la rivalidad entre el callismo por conservar el *status quo* y el cardenismo por impulsar la transformación, hasta llegar a la ruptura y al desplazamiento del primero.

En ese contexto de la lucha de clases, planteo:

1) Que el callismo, aprovechando el remplazo gubernamental, se pronuncia, "proyecta" y encabeza cambios radicales con la pretensión de influir en la siguiente administración;
2) que la estrategia presidida por la reforma de la educación, con su radicalismo socializante y anticlerical, desata la pugna ideológica y la lucha de facciones enturbiando y opacando la problemática real;
3) que ese radicalismo ideológico obstaculiza y distorsiona, en un primer momento, la reforma intelectual y educativa rencauzada por el grupo cardenista, ya en el poder; pero

4) a medida que es impulsada la reforma estructural, la pugna ideologizante cede terreno a la lucha clasista en torno a las condiciones materiales, sociales y culturales de los grupos mayoritarios;[26] y,
5) que en esa medida, disminuye el desconcierto y la política educativa tiende a orientarse y vincularse al cambio social en marcha. Analicemos esos dos aspectos o momentos del proceso.

Primer momento: desconcierto en el lanzamiento de la reforma educativa

En la primera fase la reforma educativa no tiene rumbo fijo; hay referencias de su aplicación disparatada y amañada como el racionalismo a modo y el anticlericalismo combativo,[27] amén de otros excesos. Lógicamente, contra esa aplicación desatinada reaccionan en forma virulenta y violenta el clero, la oligarquía agraria y las fuerzas externas. Este primer aspecto pareciera justificar los análisis sobre la educación socialista que, englobando todo el proceso en forma lineal, sobrestiman y generalizan lo ideológico como causa única de la pugna y desconcierto de la reforma educativa.[28]

Considero que el análisis objetivo debe tomar en su justa dimensión lo "erroneo" de la reforma, pero sin generalizarlos a todo el periodo ni "censurarlos" en abstracto. Hay muestras concretas de la errada aplicación de la reforma educativa: no se puede negar que intelectuales de izquierda, como Rafael Ramírez, Luis Chávez Orozco, Luis G. Monzón y otros, antepusieron o sobrestimaron la pretensión de preparar a las nuevas generaciones, por medio de la educación socialista, para instaurar el socialismo a futuro, descuidando el presente; incluso, la propia SEP avaló tal línea con la publicación, en 1936, de la obra *Detalles de la educación socialista implantables en México*, del profesor

[6] De un lado, las fuerzas en pro de la transformación económico-social –cardenismo y clases populares– y de otro las que lo resisten –callismo, oligarquía agraria, clericalismo e imperialismo.

[7] Veamos un ejemplo "La convención del PNR, al formular el Plan Sexenal, se vio presionada por los grupos que pedían educación 'racionalista' y los que demandaban educación 'antirreligiosa' y seguramente tratando de parecer revolucionarios, no provocadores, se decidieron por el calificativo de 'socialista'" (Vázquez, 1970:257)

[8] Efectivamente, dichos análisis aluden, previa censura ("de dónde proviene este engendro"), unilateralmente a la contienda ideológica socialista, a los discursos, a los "cantos alusivos al

Luis G. Monzón. Dicho autor planteaba que la educación socialista preparase el terreno para la edificación de la sociedad sin clases,[29] aunque reconocía que dicha propuesta no podía ser legalmente implantada porque la Constitución no lo permitía.

Los callistas también insistieron en socializar algunos aspectos en el terreno de lo educativo, como la organización del trabajo escolar, la formación de cooperativas, empezando por la parcela escolar, etcétera, pero desligada de la transformación social contenida en el Plan Sexenal.

Tampoco se puede ocultar, por aberrante, "el intento de asimilar algunas técnicas pedagógicas famosas en Rusia; el politecnicismo, la organización del trabajo en tres rubros: naturaleza, trabajo y sociedad" (Lerner, 1979:88),[30] los contenidos anarquizantes, etcétera, causaron confusión y desconcierto entre el magisterio. Los libros de texto, "en general, fueron elaborados para niños proletarios, con un contenido basado en la lucha de clases..." (Mora, 1976: 147). Por ejemplo, el libro *Lectura de Tercer Año* inculcaba a los escolares que sus padres "habían luchado y lucharían porque las tierras y las máquinas fueran de quienes las trabajaban para lograr así mayor bienestar económico" (Mora, 1976:48).[31] Esos contenidos, claro, no eran ajenos a la realidad cotidiana, pero su trasplante indiscriminado y su énfasis clasista contribuyeron a la pugna ideologizante.

Tampoco se puede ocultar como causa del desconcierto en la aplicación de la reforma educativa, el desconocimiento de la ideología socialista entre el magisterio. Se sabe que "muy pocos maestros tenían únicamente una idea muy vaga del significado del socialismo" (Raby, 1974:54). Asimismo, la

[29] Cuenta entre los objetivos. "sustituir la propiedad de los medios de producción por la posesión de los mismos en forma colectiva" (Monzón, 1936 4-9)

[30] "La Naturaleza, para poner el desarrollo orgánico y mental de la infancia en funciones con la influencia del clima, de las condiciones del suelo, de la orohidrografía, de los fenómenos meteorológicos, de la flora, de la fauna, y de las leyes de la naturaleza El trabajo, para que los alumnos puedan encontrar una respuesta a las siguientes preguntas ¿En dónde vive el hombre? ¿En qué forma trabaja? ¿Con qué instrumentos cuenta? ¿Cómo vive? ¿Qué come? ¿Cómo se viste? ¿Cómo se recrea? ¿Cómo mejorar las condiciones del hombre que trabaja? La sociedad, para dirigir la atención de los niños hacia la organización de la familia, de la comunidad en que vive y de las que estén más distantes, hasta llegar a la comunidad nacional y universal, tanto en su estado actual como a través de los grandes periodos de la historia" (Cano en Lerner, 1979 102-103)

[31] También se impartía el tema de la huelga "para mostrar la causa de ella la explotación de los obreros por parte de los capitalistas de los cuales el cura es aliado [ademas] el teatro se utilizó para imbuir en los niños el conocimiento sobre la lucha de clases, mostrando que la profesión de obrero era la más digna de todas [también] se escribieron novelas, obras de teatro y cuentos para transmitir

pretendida "solución" a ese problema tuvo consecuencias negativas: por un lado, proliferaron las publicaciones que, deseando orientar sobre el socialismo confundían por su generalidad abstracta; los títulos son muestra de ello: Lo que Marx quiso decir, por R.D. Cole; *Un siglo de batalla proletaria y La huelga de Río Blanco,* por Germán List Arzubide; y, *Marx y Lenin,* por José Mancisidor" (SEP, en Raby, 1974:58).[32]

Otro desatino estribó en cesar al profesorado que no conocía ni profesaba el socialismo, "muchos funcionarios y maestros de izquierda llegaron a la conclusión de que [la educación socialista] sólo podía llevarse a la práctica mediante una estricta purga en las filas del magisterio" (SEP, en Raby, 1974:54).[33] El gobierno cometió otro desacierto con la férrea "aplicación" constitucional, proscribiendo la educación religiosa y la intervención del clero en la educación.[34] ¿Cómo reaccionaron las fuerzas conservadoras ante la aplicación tan tergiversada y radical de la reforma educativa?

La oposición virulenta clerical, de la oligarquía, la prensa y demás fuerzas reacias a esta posición no se hizo esperar. El clero "defendía como un derecho natural [...] que tenían los padres para educar libremente a sus hijos sin la intromisión del Estado [...] condenaba el socialismo por atentar contra la propiedad privada y por fomentar el odio y la lucha injusta de clases...".[35] La Iglesia recurría a sus tradicionales métodos autoritarios; por

[32] En el mismo tenor proliferaron artículos en la revista oficial *El Maestro Rural,* distribuida gratuitamente entre el profesorado, publicaba artículos para cumplir con tal objetivo, y "durante algunos años el periódico del gobierno, *El Nacional,* publicó una columna sobre la educación socialista todos los días" (SEP, en Raby, 1974:59)

[33] Incluso se afirma que "en 1935 se hizo un intento de purgar al magisterio en muchas partes del país [que] mediante comités de maestros radicales hacían a sus colegas unas cuantas preguntas sobre ciencia y religión, se dice que se cesaba a los que afirmaban creer en Dios" (SEP, en Raby, 1974 54-55).

[34] "Los colegios declaradamente religiosos fueron los primeros que corrieron esta suerte el Colegio Civil del Estado de Puebla, la Universidad Motolinía, y los colegios salesianos, por ejemplo " (*Omega* en Lernet, 1979 38) "Las escuelas particulares tampoco se salvaron, sobre todo las primarias [en 1935] se habían suprimido por completo en varios estados. Colima, Quintana Roo, Baja California, Querétaro, Chiapas, Hidalgo, Zacatecas, Michoacán, Sonora y Yucatán" (*El Nacional,* 4 de octubre de 1935, 2a Sección, p. 2).

[35] Esto no era nuevo Los jerarcas de la Iglesia habían condenado la educación socialista desde antes de su prescripción constitucional En abril de 1934 "el arzobispo de México, Pascual Díaz, se había lanzado contra ella [...] exhortar a los católicos a luchar contra el establecimiento de dicha educación primero por todos los medios lícitos, después, si fracasaban, retirando a sus hijos de las escuelas. De

medio de una Carta Pastoral Colectiva, prohibía "a los padres poner a sus hijos en ningún colegio [...] que enseñara el socialismo [advirtiendo que] pecan mortalmente y no pueden ser absueltos [si no sacan a sus hijos de tales establecimientos]...".[36] El boicot escolar se había puesto en marcha y el saldo es negativo.

En su lucha contra la "educación socialista", la jerarquía católica se vio apoyada por Roma y el clero estadounidense que, como en otras ocasiones, intervino de una u otra forma en los asuntos internos de México (Lerner, 1979:42-43). La reacción clerical contra esa educación "socialista" llegó a la violencia; atentó contra la integridad física de muchos profesores. Y su acción, no cabe duda, fue efectiva por cuanto provocó el ausentismo en las escuelas oficiales y promovió la proliferación de escuelas clandestinas clericales en varios estados (Lerner, 1979:36). Es probable que el elevado ausentismo disminuyera paulatinamente en los primeros años.[37]

El boicot a la escuela fue efectivo porque en el sexenio cardenista se incrementó el ausentismo escolar, no obstante que el presupuesto educativo creció inusitadamente y que las condiciones de vida de las familias campesinas se esperaba que mejoraran con la reforma agraria.

Los desplantes ideológicos, el dogmatismo y excesos de distinta índole en la aplicación de la reforma educativa son innegables; sin embargo, ese aspecto de la aplicación no cubre todo el periodo ni explica por sí misma cómo un elemento puramente subjetivo; es parte de la agitada y compleja lucha de clases.

En los análisis que privilegian la ideología en abstracto, difícilmente figura la reforma educativa como parte del proceso de cambio estructural; y si la toman en cuenta, no explican ni valoran su trascendencia social.[38] Estudios subsecuentes sobre el contenido educativo muestran, por ejemplo, que la orientación "socialista" no era la única, y que la enseñanza tenía relación con

[36] "Según [la publicación] *El Hombre Libre,* en Puebla la misma sociedad organizó un boicot contra las familias que enviaban sus hijos a las escuelas [oficiales], suspendiéndoles el crédito en los comercios y aislándolos en las diversiones públicas." (Mora, 1976 186)

[37] "[ ] muchos padres de familia no enviaban a sus hijos a las escuelas oficiales y a veces preferían las multas o la cárcel antes de hacerlo " (Mora, 1976 186) Por ejemplo en el DF se reporta que "había 195 365 niños inscritos en 1934, al años siguiente [ ] se redujeron a 178 447 [ ] según otros a 120 000 [.] para volver en 1936 [a] 196 154 inscritos " (Lerner, 1979.36)

[38] Curiosamente para esta posición, no obstante que "la demagogia aumentó considerablemente y los cantos alusivos al proletariado y a los campesinos se multiplicaron [ ] como los maestros eran

la transformación cardenista; que no obstante las "influencias anarquizantes [y el predominio de la] interpretación soviética de la educación socialista, [...] a la vez [...] se introducen elementos ideológicos nuevos, [...] recogen la tradición de la escuela rural mexicana desde los años veinte".[39] Respecto de las luchas sociales incluidas como contenidos educativos, no eran algo extraño al ambiente, sino "que la denuncia de la explotación y el concepto de lucha de clases eran vividos diariamente [...] especialmente por los maestros rurales" (Weiss, en Universidad Veracruzana, 1981:301).

Ante tales "fallas" y "desviaciones" se genera un intenso debate que da lugar a serias críticas teóricas y correctivos prácticos.[40] La contienda meramente ideologizante se fue calmando. "El problema fue resolviéndose a medida que pasaba el tiempo, porque el control se fue haciendo menos estricto; incluso se reabrieron muchas escuelas"(Lener, 1979:39).[41] Por supuesto que "la hostilidad religiosa siguió aquejando a la escuela rural, aunque no por culpa del gobierno que, especialmente después de 1935, redujo de manera notable su propaganda

[39] Y agrega el autor "En este sentido parecen incorrectas las críticas a la educación socialista desde Samuel Ramos hasta los libros más recientes de El Colegio de México, como *Nacionalismo y Educación* de Josefina Vázquez y *La educación socialista* de Victoria Lerner, que ven en la educación socialista sólo el elemento nuevo, calificándolo de proyecto extranjerizante o demagogia radical de la pequeña burguesía" (Weiss, en Universidad Veracruzana, 1981·301)

[40] "Es, pues, hasta infantil suponer que México va hacia la dictadura del proletariado; ¡no! [para eso] necesitamos primero que nada industrias en grande, tener organismos capitalistas en grande. ; porque, ¿qué significa ahora para los obreros y campesinos de México apoderarse de una tienda en donde se venden medias, y en la cual solamente está al frente de ella un extranjero pernicioso [.] cuando existen problemas de más urgente resolución, [ ] como los de las mujeres de nuestros campesinos, que van con el itacate siguiendo a su marido a través del surco abierto por su esfuerzo, cuando van detrás del arado para llevarle la tortilla dura y el poco de agua que vaya a mitigar el enorme calor que arrojan sobre sus espaldas los rayos candentes del sol? " (Lerner, 1979.92).

[41] "Los ánimos se fueron calmando poco a poco, los padres de familia comenzaron a enviar a sus hijos a las escuelas [la razón es] porque se dieron cuenta que la mayor parte de los maestros no enseñaban la tan temida doctrina socialista sino que continuaban con la rutina de enseñar lo mismo que antes" (Mora, 1976 186), puesto que para el gobierno cardenista lo importante era desarrollar la educación para el cambio " ..no podía prescindir de las escuelas privadas La respuesta fue asegurar que daría toda clase de facilidades a los particulares que aceptaran la reforma educativa y someterse

antirreligiosa",[42] sino de la oposición que atizaba contra el fantasma del comunismo y anticlericalismo.

Los dirigentes de la educación y los intelectuales abren un amplio debate en torno al papel, los objetivos y la orientación educativa y su relación con el proceso de transformación social en marcha para su rencauzamiento.

Segundo momento: rencauzamiento educativo

En busca de la educación popular para el cambio (la relación educación-trabajo articuladora del proceso)

La relación entre educación y política de transformación, ¿qué papel central se atribuye a la educación en dicho proceso?

Aunque los dirigentes políticos e intelectuales ligados al cardenismo coincidían de manera particular en considerar la educación como elemento de reivindicación popular inmanente a la transformación, círculos influyentes mantenían sensibles diferencias respecto del "objetivo de la educación". Sin embargo, la versión intelectual oficial que consideraba la educación como parte del cambio fue ganando terreno y depurando su concepción --sobre la función educativa– a medida que la transformación social se aceleraba.[43]

Elemento destacado de la contribución educativa a la dinámica del cambio era la preparación para la producción o para el trabajo. Este último como expresión técnica el grado de desarrollo alcanzado, implica la enseñanza y aprendizaje de elementos científico-técnicos para la producción; y el trabajo como relación social de producción específica (desarrollo capitalista nacional, endógeno), orientado a la formación cívica (de los deberes y derechos del trabajo asalariado y del ciudadano). Y, en fin, la educación como estrategia

[42] Para los que privilegian lo puramente ideológico, resulta difícil dar cuenta de los aspectos positivos y cambiantes, como parte del proceso general; no ven esto como una rectificación que obedece a procesos sociales (Raby, 1974 60).

[43] Para unos –el propio Cárdenas, Ignacio García Téllez, Narciso Bassols y Lombardo Toledano–

hegemónica del Estado nacionalista y popular que en ese sentido educa a las masas obreras, campesinas e indígenas.[44]

A propósito de tales metas y funciones educativas, dicha corriente plantea y proyecta la organización, los contenidos y las formas educativas. Para Cárdenas, el punto central estriba en:

> [...] estimular la enseñanza que prepare a los alumnos para la producción; que les fomente el amor al trabajo como deber social; que les inculque la conciencia gremial [la enseñanza debe] fortalecer los vínculos de solidaridad y crear la posibilidad de integrarse como centro de una firme unidad económica y cultural. De este modo, la escuela colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria [combate], hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores (Cano, 1940).

Por su parte, el secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez desarrolla una labor de precisión sobre el significado de la reforma como síntesis actualizada de la escuela de la Revolución.[45] Y si bien esa síntesis abarca las principales experiencias pedagógicas posrevolucionarias, su "propósito [es] poner preferentemente al alcance de los niños proletarios, sin distinción de sexos, razas, ni credos, la oportunidad de capacitarse científicamente para el aprovechamiento de los bienes y el ejercicio del poder que al pueblo corresponde".[46] Insiste y

[44] Cárdenas veía en la educación una palanca, más que elemento pedagógico formal, para elevar la economía, la conciencia gremial, organización, capacitación técnica, elevación intelectual y moral De la educación dependía la acción nacional y la redención económica de los trabajadores" (Medin, 1972 179) Bassols pusó las bases de la educación socialista El objetivo no era integrar, sino contribuir a satisfacer las necesidades de las clases rurales La pedagogía de Bassols estribaba en que los estudios adquirían valor a medida que ayudaran a transformar la economía "El trabajo útil es el centro alrededor del cual gira la metodología de la escuela socialista mexicana" "México ve en la educación un medio de transformación dentro de las limitaciones que impone la realidad económico-social" (Chávez, 1940 73-74)

[45] "La educación socialista no ha nacido como una invención artificiosa, corresponde a un esfuerzo de ordenamiento y de sistematización. El germen existía latente [ ] la planta está en vías de desarrollo, y la reforma del Artículo 3 vino a vigorizar su crecimiento y fructificación". Así, define el sentido de la educación como: "emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, de trabajo, activa o vitalista, coeducativa, orientadora, integral y mexicana" (García, 1935 36)

[46] Más adelante agrega: " Desde que la educación prepara para la vida y ésta ha ido avanzando por

concreta el objetivo de "...acentuar la enseñanza económica y práctica a fin de mejorar la técnica agrícola, la eficiencia del trabajo de los campesinos y organizar los sistemas de producción colectiva" (García, 1935:44).

Desde el ángulo del individuo, la enseñanza se perfila en forma integral y "aspira al desenvolvimiento armónico, al equilibrio de las facultades del pensar, del sentir y del querer y por ello combina el trabajo productivo con la instrucción..." (García,1935:57). Este propósito equivale a una reforma cultural, cuyo objetivo es la elevación individual que, en términos gramscianos, se traduce en "organización, disciplina del propio yo interior [en] toma de posición de la propia personalidad [en] conquista de una conciencia superior por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función de la vida, los propios deberes y derechos..." (Gramsci, 1981:100).

Se trata de que la realidad social circundante determine las bases de la educación, y de que los educandos "acrecienten y renueven el acervo cultural que reciben en la escuela, en el hogar y en la comunidad [...] y sirva para prepararlos a fin de que puedan ser más tarde valores reales y efectivos de transformación social".[47]

En ese sentido, García Téllez consideró prioritaria la acción social de la escuela primaria en su entorno social inmediato. Dicha función fue encomendada al Comité Central de Acción Social de cada escuela comunal.[48] Así, para reafirmar dicha acción social, la escuela, cual espejo de la comunidad, debía "[...] organizarse en forma socializada dando cabida a las actividades y ocupaciones dominantes en el medio, y constituirse en forma natural como una verdadera sociedad, en donde profesores y alumnos, se muevan por intereses comunes y trabajen colectivamente en la

[47] Y precisa lo anterior: "los temas, dice García Téllez, deben seleccionarse, tomándolos directamente del medio natural y la realidad social, expresándolos en términos de actividades que tengan relación íntima con la vida escolar, doméstica y comunal, a fin de capacitar a los niños para adquirir un conocimiento amplio y completo del medio, sugiriéndoles modos más adecuados para aprovechar mejor sus recursos" (García, 1935 121)

[48] Las tareas del Comité, representante del personal docente, autoridades locales, alumnos, padres de familia, trabajadores y campesinos, fueron reglamentadas en función de los siguientes objetivos *a)* "explicar la justicia de la Revolución Mexicana... *b)* colaborar en la formación de la conciencia de clase del proletariado a través de conferencias, pláticas, lecturas, dramatizaciones, audiciones por radio *c)* trabajar en pro de la elevación de salarios y demás derechos del obrero... *d)* formar organizaciones de resistencia que protegieran al proletariado de la explotación capitalista y del imperialismo *e)* ascenso de la clase proletaria... *f)* trabajar para colectivizar el régimen de producción y distribución,

realización de sus propósitos".[49] Si tal era el objetivo, ¿el profesorado estaba preparado para realizarlo?

La incipiente preparación del profesorado dificultaba la adecuada aplicación de la reforma. En efecto, aunque los maestros contaban con experiencia de trabajo socioeducativo con la comunidad rural, buena parte de ellos se había improvisado y obviamente desconocía las corrientes filosóficas y, en particular, la socialista. García Téllez, previniendo superar esa deficiencia, propuso la formación del Instituto de Orientación Socialista (IOS).[50]

A través del IOS se impartieron cursos y conferencias de alto nivel al personal académico, para orientar el sentido de la educación programada. Los cursos estuvieron a cargo de prestigiados intelectuales, especializados en distintos campos de las ciencias sociales.[51] El IOS también realizó giras regionales desarrollando el mismo programa. A las jornadas asistían los inspectores y jefes misioneros culturales; la intención expresa era que, a su vez, éstos difundieran en la provincia la orientación de la reforma "socialista". Y así fue. Esta iniciativa reorientadora de la reforma cobró fuerza: en los estados se organizaron cursos regionales semejantes (Mora, 1976:127-135) y también fue secundada por otras instituciones, como la Escuela Nacional de Maestros, las Escuelas Regionales Campesinas y las Misiones Culturales.

Es cierto que aparecieron interpretaciones en extremo parciales y dogmáticas sobre la historia y la sociedad en múltiples y variadas publicaciones,

[9] La escuela primaria socialista será funcional y activa para que la enseñanza tenga su origen en las necesidades del niño en función de la comunidad, con el propósito de extender su acción a la colectividad, ayudándola a conocer sus problemas y la manera adecuada de solucionarlos" García, 1935:113) para muchos, el significado socialista se cifraba concretamente en la escuela, y propiamente en la parcela escolar, en su funcionamiento cooperativo Para los callistas esta interpretación puramente escolar de la reforma no se relacionaba ni con la transformación en proceso ni con el proletariado urbano ni con el rural

[0] El Instituto daría "a conocer la historia del movimiento proletario, el derecho revolucionario mexicano, la historia de las religiones, la economía social; la geografía económica del país, el arte y las literaturas proletarias, la higiene de la adolescencia y la higiene social, y, especialmente, los nuevos sistemas educativos de conformidad con la pedagogía socialista" (García, 1935.63)

[1] Como Sodi en *Historia,* Miguel Othón de Mendizabal en *Historia económica y social de México,* Mario Sousa en *Historia del movimiento obrero internacional* y en *Historia del movimiento proletario en México,* Muñoz Cota en *Arte y licenciatura proletarios,* Ramírez, R. en *Educación rural,* Salazar, J [illegible] en *Corrientes educativas modernas,* Federico Bach en *Doctrina Cooperativista,* y Enrique Beltrán en *Historia de las religiones,* etcétera En especial la orientación marxista influyó en la inclusión de

pero también se avanzó en el conocimiento sobre la historia y los "grandes problemas nacionales". La seriedad de estos estudios cristalizó en obras como *La historia de México*, de Luis Chávez Orozco, y las de Ramón Pedrueza, Hernán Villalobos y otros (Vázquez, 1970:102-195).

Se advierte la diferencia de matices en la orientación de la educación "socialista", que responden al interés general por explicitar y aclarar el papel de la reforma educativa como parte de la transformación en general. Sin embargo, en concreto, el centro de la cuestión radica en el cambio progresivo en las relaciones sociales de producción sobre todo en el agro que articulan e involucran el proceso cultural y educativo.

Si la proyección oficial de la educación se reorienta en relación con el cambio social estructural, es de subrayarse que también la fuerza del el movimiento campesino obrero contribuyó a esa reorientación educacional. Asimismo, grupos de izquierda, como el Partido Comunista Mexicano (PCM), que inicialmente tacharan la reforma educativa de "fascista", o Vicente Lombardo Toledano, líder de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), quien a su modo, afirmaba que la reforma no "garantizaba la construcción de un régimen revolucionario y democrático" (Durand, 1980: 3-4), etcétera, ante la evidencia de su empuje socioeducativo transformador, terminaron aceptándolo, contra la influencia y desviación anticlerical,[52] los ataques del sinarquismo y la presión imperialista.

En 1936, Lombardo Toledano sometió a la educación socialista a un análisis crítico y descubrió dos fallas esenciales: 1) "La ausencia de una definición generalmente aceptada para las escuelas [...]" y 2) "[...] el fracaso de los maestros para entender la nueva orientación". Según él, tales fallas traían como resultado "un estado de confusión mental entre los maestros, que se habían vuelto agitadores políticos más que líderes de la comunidad" (Britton, 1976:26).

Y sugería, como solución, "la promulgación" de la ley orgánica del artículo 3 que definiera el sentido del socialismo que se debía aplicar en clase, la federalización del conjunto educativo para unificar dicha orientación y que se llevara a cabo "una selección cuidadosa y gradual de maestros" (Britton, 1976:26). La fuerza política proletaria que representaba dicha central, lo

[52] "La hostilidad religiosa siguió aquejando a la escuela rural, aunque no por culpa del gobierno,

congruente de sus críticas y lo adecuado de sus propuestas también influyeron para reencauzar la educación.

Para tal efecto, como primer paso, se organizó, en unión de la CTM, un Congreso Nacional de Educación Socialista. Lo discutido y acordado ahí proporcionó elementos a la SEP para disponer los cambios respectivos. Entre otros autores, Shulgovski (1972:151) señaló que "el gobierno mexicano dejaba de usar la fraseología 'revolucionaria' anticlerical [e] imprimía a las finalidades de la educación una interpretación más real". Además, en el Congreso de Educación Popular de 1936, se advirtió, por ejemplo, que la "historia anticlerical" había desaparecido y, en cambio, se especificaban las actividades y metas educativas vinculadas con la dinámica socioeconómica de cambio concreto. También, siguiendo esa tendencia rectificadora, "...se instituyó la Comisión Nacional de Educación Popular, con un plan conforme al cual quedó dividida la República en nueve zonas generales [...] atendidas por adultos, jóvenes y niños, que aumentaron desde la creación de [dicha] comisión...; el movimiento general de los organismos alfabetizantes llegó a ser de 33 comités estatales, 161 de zona, 1 155 de sector, 580 subcomités y 2 042 delegaciones" (Larroyo, 1964:508).

Al año siguiente, 1937, se efectuó otra conferencia convocada por el Partido Comunista en la cual se criticó el sectarismo anticlerical y se abogaba por la unificación de las masas (Shulgovski, 1972:153).

Todo ello muestra la tendencia de reconducción de la actividad educativa rural como resultado de la activa participación directa e indirecta de los sectores obreros y campesinos en la dinámica educativa.

Transformación económico-social y reorientación educativa: relaciones recíprocas

El ambiente de agitación ideológica, de "fraseología socializante", excesos y distorsiones, fue cediendo merced al súbito y decidido impulso gubernamental a los cambios socioeconómicos.[53] En otras palabras, los hechos de la política transformadora dan las bases del sentido y reorientación de la educación, corrigiendo desvíos y acciones demagógicas. Por ejemplo, la distribución

[53] "A pesar de las controversias y discusiones, la escuela elemental llega a ser una realidad en el mundo rural. Y desempeña tanto funciones pedagógicas, en sentido estricto, como políticas. Tanto

masiva de las grandes propiedades[54] y su organización ejidal y cooperativa, la política de nacionalización de los ferrocarriles y, especialmente, la industria petrolera –cuya dirección y operación la desempeñan nacionales–, etcétera, de distintas formas reafirman, en consonancia con los postulados reivindicativos revolucionarios populares, el sentido real y específico de la educación socialista.[55] Examinemos la transformación agraria, el desarrollo industrial y sus respectivas relaciones con lo educativo.

La transformación agraria y su necesidad educativa

La política de cambio, dado el desarrollo desigual y la heterogeneidad estructural, no tuvo el mismo impacto en el ámbito social rural que en el urbano. En el México rural se operó una profunda transformación por cuanto fue desplazado en buena parte el latifundismo, el peonismo, etcétera.

La transformación de las relaciones de propiedad y de trabajo en el agro no deja lugar a dudas. Si en 1930, del total de la tierra de labor 13% era ejidal, en 1940 llega a 47%; de 7% de tierra ejidal de humedad reportada en 1930 se pasa a 45% en 1940; además, "cerca de la mitad de los recursos agrícolas del país fueron entregados por Cárdenas a los ejidatarios y su participación en la producción total alcanza las mismas proporciones, inclusive en cultivos como el trigo y el algodón, los cuales, se había dicho antes, eran incapaces de producir los ejidatarios"(Eckstein, 1966:61-62).[56]

Regionalmente, la transformación agraria alcanza proporciones semejantes.[57] La importancia de las intensas medidas de reforma agraria se cifra en que

[54] El reparto agrario arrancó en 1935 con 2 9 millones de hectáreas, se elevó en 1936 a 3 3 millones, y culminó en 1937 con 5 millones (Whetten, 1953 102)

[55] Dicho de otra manera, la política de transformación social requiere por principio, la necesaria preparación y calificación de la fuerza de trabajo en general y, del personal especializado y técnico, en particular, para impulsar el proyectado desarrollo nacional y superar el subdesarrollo mediante la adaptación técnica y la aplicación del conocimiento científico a las condiciones y necesidades del país. Asimismo, la transformación conlleva la formación cívica de los deberes y derechos obreros y campesinos y el desarrollo de las formas de conciencia social para la defensa de sus intereses La transformación socioeconómica y cultural, no sólo crea las condiciones propicias para la educación, también da sentido y aclara el proceso educativo (Raby, 1974:61-62)

[56] Según Leopoldo Solís (1970 205), en 1940, del total de la superficie ejidal, 45% correspondía al Norte, 23% al Centro, 14% a la Zona del Golfo, 9% al Pacífico Norte y 8% al Pacífico Sur

rededor de 40% de la población ocupada en la agricultura se convierte en idataria; en la zona Centro, se eleva a 47% (Whetten, 1953:384-386).

Pero la reforma agraria cardenista no se reduce a erradicar la estructura :mifeudal en el campo (Whetten, 1953:61); en la práctica fue más allá al)nformar ejidos, en sustitución de la pequeña propiedad, al constituir)operativas ejidales que desplazan a importantes empresas agrícolas modernas al intensificar dichas medidas, incluso violentando la ley; todo ello revela dinámica "desbordante" del régimen de propiedad privada,[58] que iba lquiriendo la transformación agraria.[59]

Considero que la barrera campo/ciudad, obstáculo del desarrollo, requirió un ımbio radical y compensatorio del agro, para ponerlo "a tono", para ajustarlo,)n la industria y lograr por fin el desarrollo esperado. Sobre el particular es ıenester plantear: ¿qué consecuencias inmediatas produjo la reforma agraria? ntre otras, podemos apuntar:

1) El aumento de la productividad agrícola.[60]
2) El efecto redistributivo del producto agrícola, ya que buena parte de éste lo consume directamente el campesinado ejidal.[61]

"Lo paradójico de la situación en México, expresa Shulgovski (1972 257), consistía en que de ıa manera objetiva se golpeaba no solamente a los intereses feudales, sino también a los principios la propiedad privada en general [ ] no es casual que los ideólogos del gobierno de Cárdenas nsideraran la creación del sector cooperativo como un importantísimo paso en la construcción un nuevo régimen que terminaría con la injusticia social, veían en las cooperativas una forma perior llamada a liquidar el ejido parcelario a medida que se profundizaran las transformaciones rarias"

Para la oligarquía agraria, obviamente la transformación agraria era atentar contra las bases de la grada propiedad; pues, en lugar de limitarse a "restituir" las tierras a las comunidades que "probaran" dueñas genuinas, según lo prescribía la ley El gobierno repartía indiscriminadamente las grandes opiedades agrarias con todo y maquinaria, y promovía su colectivización y el cooperativismo, no ıcas veces más allá de la ley

Respecto del primer punto, en concreto, "tanto Simpson como Senior y Eckstein concuerdan que los ejidos colectivos, tales como los de la región lagunera, eran bastante productivos :kstein afirma que eran más eficaces que las grandes posesiones privadas, aunque por razones ılíticas existió una discriminación hacia ellos después de 1940 que les hizo zozobrar" (Reynolds, 173-184) ¿A qué atribuir el desarrollo en este sector? Considero que es producto, entre otras, la forma cooperativa del trabajo, de su capacitación, aunque improvisada, del activo y amplio oyo gubernamental en forma de créditos, del suministro de agua, de la mecanización de los ltivos, del uso de semillas mejoradas, de insecticidas, abonos, y de la expansión de los servicios, tre los cuales destaca el educativo Este último se examinará más adelante (Tello, 1968 29).

3) La expansión del mercado en el ámbito nacional.[62]
4) La fuerte corriente migratoria campo-ciudad aumenta la oferta de l fuerza de trabajo a la industria, etcétera.[63]

Todo ello, no cabe duda, era condición para el desarrollo urbano-industrial.[64] Pero lo importante para este estudio educativo es que esa transformación agrari se traduce en un cambio sociocultural trascendente: el peón –servil, ignorante fanatizado– es desplazado por el ejidatario y pequeño propietario, como sujeto activos del proceso de producción, lo que implica necesariamente un cambi cultural y educativo.

La educación para la transformación agraria
(el papel inédito de la educación)

Como tarea central, ante los cambios sociales, la escuela debía contribui al proceso de conversión cultural integral y concretamente de los peone en ejidatarios; del obrero sojuzgado, adaptativo y pasivo, en trabajador cor iniciativa, productivo, pero también creativo; de la conversión de las masa campesinas amorfas, en comunas y colectivos ciudadanos organizados en l defensa de sus intereses y derechos. Y ese cambio requería la consecuente

vida –aunque mínimas– para su desarrollo cultural y educativo

[62] En tercer lugar, la oferta de alimentos y materias primas para las ciudades e industrias aumenta correlativamente a su capacidad de consumo de bienes manufacturados lo que permite acelerar l formación de capital (Ianni, 1985 92-93) Sobre "la formación del capital. ", concuerda Edmundo Flores (1961 375)

[63] En cuarto lugar el renovado impulso cobrado por la migración urbana muestra que las relaciones "tradicionales" de trabajo de la gran hacienda, aparte de "subyugar" a la fuerza de trabajo, ataban a la población en exceso, y que la reforma agraria no sólo liberó al peón, sino también a la mano de obra excedente que de inmediato fluye a las ciudades. Esto se revela en que la fuerza de trabajo ocupada en actividades primarias disminuye, mientras que aumenta la ocupada en actividades urbanas

[64] Finalmente, estas resultantes de la política del cambio agrario repercuten en el desarrollo de la economía en su conjunto y directamente en la industria En efecto, "la reforma agraria permite acelerar la formación de capital que sirve para la expansión de otros sectores económicos, principalmente el industrial y el público" (Ianni, 1985.92-93) Esto se entiende que sea así porque, de acuerdo con Gonzalo N Robles "la reforma agraria [ ] causa efectos reflejos en otras actividades, pero hay uno especialmente, la industria, a la que abre proyecciones [ ] se desarrollan mercados de apoyo recíprocos, y en el agro mismo, industrias de primera mano que preparan los productos agrícolas para el comercio, empleando fuerza de trabajo parcialmente ocupada en las labores estacionales

preparación: del productor agrícola y del ciudadano, miembro de la comunidad local y nacional. Ese objetivo de ascenso material y cultural, pretendido inútilmente con anterioridad, sólo podía tener efecto en el ambiente real de transformación económico-social.

Aunque eso no era todo, sí lo esencial. Precisamente, en la coincidencia entre reforma educativa popular y transformación social, reside la importancia y el papel específico de la educación como elemento central de cambio moral e intelectual. Es evidente que la educación no podía ser lo determinante pero, dada su experiencia e importancia socioeducativa y cultural, sin ella y a falta de instituciones, el proceso de cambio parecía imposible.[65] Mas, aunque la educación no podía ser la palanca del cambio, operó como su avanzada, aunque no siempre efectiva.

Este nuevo papel encomendado a la educación como punta de lanza del cambio no era casual; venía a ser la culminación de su accionar como agencia de bienestar social comunal, que la liga orgánicamente a las comunidades. Aprovechando esa relación y a falta de personal idóneo, el gobierno le encargó esa delicada tarea. Los maestros rurales, por su parte, deseosos de contribuir a crear las condiciones para el desarrollo educativo, aprovecharon la oportunidad que se les presentaba.

Así, aunque la transformación agraria tenía el significado de variable independiente, su puesta en operación se vio condicionada, hasta cierto punto, a la acción dirigente, organizativa y concientizadora de la escuela, y la educación, la cual para hacer frente a esa necesidad tuvo que ser reformada.

Analizaremos el proceso educativo bajo su doble determinación: de oferta educativa oficial y de demanda social de educación.

[65] El secretario de Educación, Ignacio García Téllez, es consciente de ello cuando expresa "La escuela, por más que tenga una misión de avanzada [ ] no es el factor decisivo de esa transformación [y agrega] si los organismos a quienes compete acelerar el progreso colectivo no ayudan a que su práctica sea estimulada por la solicitud de ejidos, por la ampliación del crédito popular, la protección a las organizaciones de las clases campesinas y obreras, la obra de la Misión Cultural

La oferta de educación rural para el cambio y avance educativo

¿Con qué condiciones y medios contó la escuela para llevar a cabo los objetivos propuestos? El apoyo a la función transformadora de la escuela es el inusitado incremento del presupuesto educativo al sector rural federal; en efecto, de 31.8% del presupuesto total federal que se le otorga en 1932, se eleva a 38% en promedio durante 1934-1940, y disminuye a 24.6% en el siguiente sexenio 1940-1946 (Anexo estadístico, Cuadro 3l).

Ese apoyo más que expandir, refuerza la escolaridad y adecua a la educación a la transformación. Pero tales metas y funciones requieren el aumento del profesorado rural, elevar su remuneración, construir y mejorar los establecimientos escolares junto con sus anexos, dotar de bibliotecas a las escuelas, desarrollar las actividades extraescolares, de gestión, organización y promoción comunales, etcétera.

¿Qué efectos tuvo ese impulso inusitado a la escuela rural? Por ejemplo, de 11 511 profesores rurales, y 8 161 escuelas que había en 1934, aumentan a 19 569 profesores y 11 743 escuelas en 1940; de 204 inspectores rurales aumentó a 395; los sueldos medios diarios de los maestros rurales se incrementaron de $2.28 en 1934, a $2.42 en 1935 y a $3.00 en 1936, manteniéndose ese nivel durante el resto del sexenio. En términos de tasa de incremento, la del profesorado fue de 9 2%, la de construcción de escuelas 11.7%, la de inspectores escolares 6.3%, y la de sueldos promedio del profesorado rural de 4.7 por ciento (SEP, 1947:73-85).

Ante tales condiciones escolares mejoradas ¿cómo se desempeñó la escuela rural en la transformación, y qué consecuencias tuvo ese desempeñó para la propia educación? La actividad misionera y la supervisión o inspección escolar desempeñaron un papel activo no sólo en la conducción y orientación de la educación, sino en la organización de las comunidades y en la gestoría por los cambios agrarios.[66] Los maestros instruyen y educan a niños y adultos, los preparan y capacitan para el trabajo; además, se desempeñaron como líderes de las comunidades, pues las asesoran, guían y organizan directamente en su lucha para hacer efectiva la transformación agraria.

Cárdenas, en su Primer Informe de Gobierno, reconoce y avala esta labor al expresar: "En la organización de los ejidos, en la formación de sociedades cooperativas y en otras importantes labores de naturaleza social, los profesores rurales han prestado su contingente desinteresado y eficaz, sin desatender por ello sus actividades docentes" (Informe presindencial, 1 de septiembre, 1935:28-33).

Obviamente, la escuela desborda su función común de tiempos "normales". Pero de haber permanecido ésta al margen del proceso transformador, la sociedad civil habría quedado a merced y bajo la influencia del cura, del hacendado, el militar o el cacique. En realidad, la acción educativa en pro de la transformación se redobla:

> Hay pruebas abundantes que demuestran que a través de toda la década de los cuarenta, los maestros estuvieron muy activos organizando a obreros y campesinos en todos sus aspectos, alentando la formación de cooperativas y agitando sobre muchos asuntos políticos. Era inevitable que esto los hiciera verse envueltos en muchas disputas y que los colocara en situación conflictiva con intereses poderosos, y como resultado de ello muchos fueron víctimas de intimidación y de violencia física, inclusive de homicidio (Raby, 1974:240).

Si la educación, mediante las escuelas, artículo 123, apenas logra, a iniciativa de Narciso Bassols, introducirse a las propias haciendas para preparar al peón, ahora, en relación con el proceso que está en vías de convertirlo en ejidatario, se apresta y contribuye a conformar el nuevo ambiente social intelectual y moral; una nueva socialidad, con todo lo que eso implica.

No hay duda sobre la vinculación orgánica de la escuela con el proceso de cambio social. Así por ejemplo, George Isidoro Sánchez –un estadounidense que al inicio de la reforma de la educación socialista recorriera el país estudiando el papel de la escuela–, la caracteriza:

> [como] la agencia a través de la cual las masas fértiles están siendo cultivadas a fin de que las reformas económicas y sociales que la gente demanda puedan ser logradas. En estas condiciones, no es de extrañar

> su función es socializar el contraste entre la gente en una tendencia de nacionalismo popular; es su responsabilidad modelar las opuestas y variadas culturas del país de las muchas entidades sociales que han existido, tales como las *haciendas, pueblos y villorios, estados y regiones* y facilitar su desarrollo en un todo social. Su meta es poner las herramientas fundamentales del aprendizaje en manos de la gente, guiando sus primeros pasos en la parte que ellos deben jugar en el proceso político social y económico de la nación mexicana; es tarea de la escuela instruir al proletario recién nacido, en las circunstancias de una activa vida nacional y por último a través de una educación que haga frente a sus necesidades y aspiraciones (Sánchez, 1939:131, cursivas nuestras).

En el fondo, fue debido a su participación en la transformación, que la escuela fue duramente atacada y algunos de sus maestros asesinados por las fuerzas conservadoras. La escuela, ciertamente, fue presa de odios cerriles por su actividad como agente del cambio social, coincidente con las reivindicaciones de campesinos y obreros. Esa nueva función no sustituyó a las ya tradicionales, pero fue esencial.

Es de reconocerse la flexibilidad con que operó la educación en general y la escuela en particular, para adaptarse a las necesidades comunales y demandas educativas reclamadas por las comunidades indígenas, obreros y campesinos en proceso de cambio.

La educación rural al rescate del medio indígena, el problema

La política de transformación social, nacionalista y de reivindicación popular, cuya perspectiva es el desarrollo endógeno, basado en las propias capacidades creativas y productivas de su población, concibe el problema indígena en forma diferente a la política integracionista de la etapa reconstructiva y hasta opuesta a la visión oligárquica y antipopular que caracterizó la política educativa porfirista.[67]

[67] Esta visión mantenía una posición denigrante hacia las clases populares –sobre todo la indígena– por su condición de extrema pobreza e ignorancia, y negaba sus potencialidades creativas y

En efecto, en el primer caso, desde la creación de la SEP, la política general y cultural giró en torno a cómo lograr la incorporación del campo a la ciudad. El gran desafío estribaba en "incorporar", en "integrar" al sector indio a la vida nacional y al régimen político en formación.[68]

Ahora el objetivo es inverso, radica en incorporar, integrar "la cultura universal al indio, es decir [procurar] el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de la raza, el mejoramiento de sus condiciones de vida, agregando a sus recursos de subsistencia y de trabajo todos los implementos de la técnica, de la ciencia y del arte universales, pero siempre sobre la base de la personalidad racial y el respeto de su conciencia y de su entidad" (Cárdenas, en Ianni, 1985:100-101). No se trata de redimir, sino de que las comunidades nativas avancen por su propio esfuerzo, y la misión de la escuela radica en encauzarlas en ese sentido partiendo de su ambiente y nivel cultural específico.

La reforma educativa, precisamente, se propone contribuir a elevar a la población indígena al nivel de sujetos –ciudadanos y productores– de su proceso vital, sociocultural. La escuela, en este sentido,

> [...]WW enseña que el trabajo es fuente de riqueza y de bienestar, y no un anatema de la servidumbre, que el esfuerzo productivo ennoblece y que no existen castas predestinadas al privilegio de la felicidad, a costa de las clases civilizadas [...] La escuela socialista desea que se capaciten para que puedan asumir la dirección de fuentes de trabajo, que sepan utilizar los recursos de la naturaleza, emplear máquinas y técnica modernas, defender sus derechos, solidarizarse con la causa de todos los oprimidos (Cárdenas, en Ianni, 1985:106).

---

rvil del peón, esto explica porqué al grueso de la población le era negado un mínimo educativo, cétera El tan deseado progreso sólo podía venir del exterior

Por lo menos, en este sentido, el "problema indígena no existía para Vasconcelos, puesto que retendía alcanzar la incorporación del medio rural como un todo homogéneo, haciendo tabla sa de las desigualdades, heterogeneidades culturales y del mosaico indígena Sáenz, en cambio, conoció la problemática rural en su diversidad cultural y trató de reacondicionar la educación en l sentido Bassols dio un salto al programar la educación rural e indígena en particular, al ligarla su *praxis* vital y orientarla a sus necesidades y de forma progresiva Zonas indígenas como el Yaqui

Como parte del sector educativo rural, se crea con carácter autónomo el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Sus objetivos, organización y funciones muestran un avance en la búsqueda para enfrentar el problema indígena.

Al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas recien creado se le fija la tarea de: "1. Trazar y definir la acción del poder público en ese ramo [y] 2. Actuar como institución de defensa y procuración de los grupos indígenas de la República [...]" (Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1946:22).

Al seguir la tónica global del cambio socioeconómico y cultural, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas promueve una acción social integral: parte de las condiciones materiales de vida de los indígenas, de sus necesidades fundamentales, y consecuentemente, proyecta el desarrollo de los aspectos culturales y educativos.

Gonzalo Aguirre Beltrán (1973:144) considera que "[...] es congruente que la función cardinal de la nueva institución se dirija a gestionar y promover restituciones, ampliaciones y confirmaciones de ejidos y tierras comunales para los pueblos despojados dando a éstos el cimiento económico fundamental para el futuro desarrollo". Esa labor queda a cargo directamente de los "procuradores de pueblos", dirigidos por el jefe de dicho Departamento y su respectivo equipo.

Con la reasignación de las Misiones Culturales y los Centros de Educación Indígena, se refuerzan las actividades del Departamento Indígena, de mejoramiento social y capacitación técnica para las comunidades indígenas.

Si se trata de que el indio, el peón, el campesino, etcétera, se transformen en sujetos de su propia circunstancia en transición, hay que empezar por prepararlos para su desempeño como agentes de la producción y comercialización de sus productos (ejidatarios, cooperativistas, comerciantes, etcétera), como miembros activos de sus organizaciones y comunidades, etcétera, y ello implica una mínima y específica instrucción que, iniciada con la alfabetización y la castellanización, comprenda las nociones y rudimentos del conocimiento de la naturaleza, la capacitación para el trabajo agrícola, los oficios, las artesanías, etcétera, pero también requería la formación básica en los deberes y derechos cívicos en su interpretación avanzada y reivindicativa. Para tal propósito, los estudios y

jemplo, se cuestionó la práctica infructuosa de la castellanización directa, y se ptó por la alfabetización en las propias lenguas vernáculas; el objetivo consistía n alfabatizarlos en sus propios idiomas y, posteriormente, en castillanizarlos Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, en Heath, 1972:199-178).

Este nuevo procedimiento alfabetizador era congruente con la necesidad e afirmar y recrear la experiencia social vital del indio, conservando su lentidad cultural y sus vínculos interétnicos, etcétera, con la perspectiva de mpliar y diversificar su radio de acción social y cultural dentro y como parte el proceso de afirmación nacional y popular.

:l éxito de las escuelas regionales campesinas en la transformación rural

as escuelas regionales campesinas (ERC) aumentaron de 6 a 33 en el periodo ardenista (García, 1935:191-196); el alumnado, de 875 a 4 116 entre 1933 y 940; el presupuesto crece más de 10 veces, de $ 250 000.00 a $3 500 000.00 Segob, 1940:229). Tales escuelas cobran importancia capital en el contexto de la ansformación agraria; esto es así no únicamente porque preparan a los futuros jidatarios, técnicos agrícolas, profesores rurales, etcétera, sino también porque ı variada acción social extraescolar irradia a las comunidades de la región, olaborando al desarrollo de sus actividades económicas, sociales y culturales. ara garantizar su adecuado desempeño, las ERC son rehabilitadas: empezando or una rigurosa selección de la planta de profesores; sus establecimientos scolares son especialmente equipados y surtidos de talleres, equipo de labranza, ocales para ganado mayor y menor, tierras de labor; funcionan como internados; ı organización es participativa; se practica el cooperativismo, etcétera. Se retendía que este ambiente socioeducativo se proyectara a las comunidades, ıcluso se previó que sus egresados se desempeñaran como profesores o como jidatarios-modelo (García, 1935:193-194). Así, para lograr su cometido se eterminó que las ERC reclutasen su alumnado entre el campesinado (SEP, I, 934:50).

¿Hasta qué punto las ERC logran sus propósitos a corto plazo? Según e reporta, de sus primeros egresados casi todos fueron absorbidos por el ıagisterio rural; y en su desempeño, las ERC, como capacitadoras de maestros ırales "tuvieron un enorme éxito combinando cursos educativos, agrícolas

campesinado [su] programa de trabajo social [era] intenso en las poblaciones cercanas..." (SEP, I, 1938:165). El movimiento cooperativo figura entre sus más importantes promociones: "Iban desde cooperativas de productos, de carpinteros o trabajadores del cuero hasta cooperativas de consumidores, para alcanzar precios más económicos en los alimentos" (Britton, t. II, 1976:49).

Entre sus deficiencias se advierte la falta de personal capacitado; por ejemplo, en 1938 se reporta que nueve de las escuelas carecían de peritos agrícolas (Britton, t. II, 1976:49).

Balance sobre la escuela rural y el cambio social

La escuela rural en general se esforzó por establecer

> [...] íntimas ligas con la comunidad, su espíritu de innovación, su combinación de actividades físicas, académicas y culturales, su promoción de la iniciativa personal y de la confianza en sí mismo entre niños y adultos, y su interés por los valores cooperativos y comunitarios, operó como una institución educativa en el sentido más completo de la palabra, que permitía aprender colectivamente mediante la propia actividad y que estimulaba el desarrollo de la potencialidad creadora (Raby, 1974:244).

Entre las actividades extraescolares se advierte, por ejemplo, que "las juntas de ejidatarios, obreros y uniones de campesinos generalmente se efectuaban en la escuela. El maestro (actuaba cual) verdadero guía orientador del pueblo" (SEP, en Sepúlveda, 1976:94). En 1936 se reporta que "[...] 503 escuelas introdujeron agua potable en los poblados donde operaban; 831 organizaron sindicatos; 3 940 organizaron a las 'juventudes campesinas' y 4 200 organizaron cooperativas de producción para adultos" (SEP, en Sepúlveda, 1976:61-64).

La actividad de la escuela examinada por analistas imparciales indica la interrelación entre transformación agraria y acción educativa y cultural con los campesinos, los indígenas, los obreros. Atestiguan, por ejemplo, que "en ningún otro país, la educación tiene el sentido que en México tiene; ningún

común y el contenido curricular de su escuela" (Watson, 1939:45). O, como dice George I. Sánchez "a la escuela [socialista] se le puede criticar por varios motivos, pero no se le puede imputar que no sea popular o que ha fracasado en reflejar las necesidades sociales y culturales del pueblo mexicano" (Sánchez, 1939:188).

La meta apuntaba a elevar culturalmente a los individuos, a los grupos sociales, obreros, campesinos, indígenas; contribuir a formar una base sociocultural nacional-popular, partiendo de las propias realidades grupales, comunitarias y regionales; poner en acción sus capacidades intelectuales y habilidades creativas. He ahí algunos de los objetivos centrales perseguidos por la educación.

Por todo lo anterior, resulta equivocado juzgar a la educación llamada "socialista" como una institución ajena a la dinámica en que se movían las masas campesinas y obreras. También es falsa la interpretación de sus actividades como un tremendo "caos", producto de la propaganda socializante y anticlerical. Más bien, "a pesar de las controversias y discusiones, la escuela elemental llega a ser una realidad en el mundo rural. Y desempeña tanto funciones pedagógicas, en sentido estricto, como sociales y políticas en pro del cambio social. Por esta acción no son pocos los profesores asesinados, heridos y expulsados. En especial, esa escuela prepara al trabajador para el trabajo productivo dentro de la economía nacional" (Ianni, 1985:104).

Algunos exponen como muestra irrefutable de la propaganda antirreligiosa y "socializante" de la escuela, el "desorden", el número de profesores victimados, pero no toman en cuenta que ese periodo estuvo marcado por la lucha de clases abierta; que para contener y desvirtuar la transformación agraria, los asesinatos y atropellos contra líderes y campesinos estaban a la orden del día. Así, por ejemplo, "en los primeros años del gobierno cardenista, sólo en Veracruz se reportó que habían sido asesinadas por dicha causa dos mil personas. Durante los tres meses más críticos de 1936, quinientas personas fueron asesinadas en varios estados del país" (Huitzer, 1970:71). Pero los motivos principales de los asesinatos no fueron antirreligiosos, sino políticos y económicos. En efecto, de acuerdo con Raby (1974:241), "la mayor parte de las hostilidades contra los maestros rurales en esa época fue inspirada por los intereses dominantes de terratenientes y oligarcas que veían amenazado

La política de industrialización nacional y su necesidad educativa

La política urbano-industrial, en cambio, se perfila como modernizadora, "nacionalista", por cuanto precisa el desarrollo con base en un nuevo equilibrio en la relación capital-trabajo donde el proletariado pueda mejorar sus condiciones de vida en función de su mayor productividad. Productividad que supone su formación y calificación escolar del trabajador. He ahí la necesidad educativa implícita. El rompimiento con el antiguo régimen permitió establecer nuevas bases socioeducativas endógenas para el impulso de una industria nacional.

En relación con la industria, se advierte que la presión de las masas obreras por mejorar sus condiciones de vida había "convencido" con antelación a ciertas fracciones de la élite política sobre la opción de modernizar y racionalizar las relaciones entre el capital y el trabajo, superando el "fabriquismo-obrerismo", causa de la subyugación y la explotación "absoluta" del obrero.[69] Pero esa superación implica que el trabajo debe contribuir eficiente y activamente a la producción. ¿De qué manera? Por un lado debía elevar la productividad para mejorar las condiciones de vida. Por otro, debía expresarse, organizarse y luchar, dentro de la ley, por sus derechos; función que resalta la importancia de la educación —para el trabajo— en todos sus niveles.

En este sentido, a raíz de la pretensión de la burguesía de Monterrey de promover un paro como respuesta a las huelgas, "Cárdenas [...] establece que es necesario que los empresarios reconozcan los derechos de los trabajadores, para que se consolide la paz social entre el capital y el trabajo; la organización sindical obrera debe funcionar sin interferencias de la burguesía, ya que el gobierno se encarga de que esa organización actúe dentro del marco de la ley..." (Ianni, 1985:72).

El gobierno cardenista se proyecta como activo promotor y regulador de relaciones de trabajo más racionales y progresivas que hagan factible tanto los derechos obreros como del desarrollo del capital. "Para Cárdenas, las huelgas no son ni desorden social ni anuncios de una revolución obrera. Son

[69] Sobre el particular el presidente Portes Gil había aclarado esta posición "[ ] ahora ya sabemos que los esfuerzos realizados en beneficio de los obreros, no sólo no perjudican al industrial progresista y bien intencionado, sino que mejoran las condiciones generales de la producción y aseguran el

na técnica de ajuste entre el capital y el trabajo [...] de igual manera [...] econoce y legaliza nuevas formas de diálogo entre el capital y el trabajo, esangrando algunas veces a la burguesía, pero también es duro e impositivo on el proletariado" (Ianni, 1985:140).

Para tales efectos, el Estado mismo tiende a convertirse en promotor de las ondiciones de la producción. La elevación sustancial de la inversión en obras úblicas, la promoción de diferentes medidas proteccionistas en favor de la ıdustria nacional, las facilidades de importación de maquinaria y equipo, propia nacionalización del petróleo, la creación de Nacional Financiera otras medidas de tipo fiscal, muestran ese afán de convertir al Estado en alanca del desarrollo industrial, que a la vez garantice el mejoramiento de las ondiciones de trabajo y de vida de las clases proletarias.[70]

> Vernon resume así los resultados positivos e inmediatos de la estrategia industrial: La continua migración a las ciudades, en parte ocasionada por la constitucional falta de ataduras a la tierra, casi explica cierta parte del proceso [...] en ese momento México empezó a reorganizar sus recursos humanos y económicos, en un medio que empleó ambos con la mayor efectividad, la demanda de alojamientos dio gran impulso a la construcción en las ciudades. Los artesanos de los villorios, que producían textiles o zapatos, fueron suplantados por las fábricas de las ciudades; los alimentos y bebidas producidas en casa fueron remplazados por la producción de las plantas industriales (Vernon, 1967:102).[71]

ducación urbana para el desarrollo de una ındustrıa nacional

n el ámbito urbano, en general, la educación era producto de la coincidencia ıtre la dinámica de lucha reivindicativa de obreros y sectores populares y la olítica cardenista encauzada a lograr un desarrollo industrial nacional dentro

El papel estatal en las relaciones de producción, el propio presidente lo validó ante la oposición resentada por el grupo empresarial de Monterrey, asumiendo su función "como el árbitro", ádenas, en Ianni, 1985 343)

'En diversas formas, el poder público subsidia y avala, política y económicamente, la expansión liferenciación del sector privado Simultáneamente, el Estado y [..] las clases sociales encuentran

de un equilibrio más justo entre el capital y el trabajo (Ianni, 1985:55 y 95). El medio consistía en preparar y encauzar las potencialidades de sus "recursos humanos" y aplicarlos en la producción como fundamento estratégico de desarrollo nacional, endógeno.

La SEP, orientada hacia esta meta, redobló su propia labor educativa e indujo a los gobiernos estatales a hacer lo propio: ampliar y mejorar el servicio educativo, elevar los sueldos del profesorado, etcétera. También estableció convenios bilaterales con varios estados para promover la educación elemental, supervisada por la Federación (Larroyo, 1964:508).

En particular, se enfatiza la preparación y capacitación para el trabajo. Los logros en este renglón los ejemplifica el incremento de escuelas para trabajadores: secundarias vespertinas, nocturnas y primarias anexas a los sindicatos obreros. Algunas de estas escuelas se organizaron por cooperación con los estados y organizaciones obreras (Ramírez, 1941:301).

La educación técnica encargada de formar a los técnicos de nivel medio provenientes del proletariado, se reforzó y mejoró. Así, la reorganización del Departamento de Educación Técnica llevada a cabo por Enrique Erro, durante el ministerio de Bassols, se reafirmó y amplió. A dicho Departamento le fueron integradas algunas escuelas primarias, las prevocacionales y las de nivel superior.

El Departamento de Educación Técnica, para no fallar en su cometido, dispuso seleccionar a su alumnado entre los hijos del proletariado. ¿Hasta qué punto cumplía con dicho requisito? Puede afirmarse de acuerdo con un diagnóstico oficial que "el Departamento cumplía con su cometido puesto que más de 50% de sus estudiantes provenían de las clases modestas y desheredadas del país" (SEP, 1937:163-165).[72]

Otro renglón ligado a esta trama educativa es el Departamento de Educación Obrera, constituido por escuelas nocturnas en las que se impartía enseñanza primaria, y dos primarias-técnicas. Este departamento además, tomó a su cargo las 86 escuelas primarias nocturnas que había, con 13 295 estudiantes, y 26 secundarias con 5 576 alumnos en 1937. Especial atención recibieron dos escuelas fundadas en 1934, para preparar en la tecnología textil a obreros del

[72] En 1937 "el Departamento realizó un censo de los 17 584 alumnos que había en sus 31 escuelas Los resultados revelaron que 32% de los estudiantes eran hijos de personas empleadas en empresas

amo, o a sus hijos. Una de estas escuelas operaba en Río Blanco, Veracruz, un gran centro industrial textil, y otra en Villa Álvaro Obregón, Distrito Federal. Dichas escuelas se sostenían con las aportaciones de las empresas, de acuerdo con el artículo 123, y con el aporte de la SEP. Por su parte, los sindicatos y los gobiernos estatales otorgaban becas a los estudiantes seleccionados; en 1937 se reportó que había 152 becarios (Britton, 1976:62-88).

Un paso importante en ese sentido se dio en 1936 con la creación, a iniciativa de Vicente Lombardo Toledano, de la Universidad Obrera de México. Sus objetivos y la orientación respondían claramente a la perspectiva y necesidades del proletariado.[73]

La formación de una industria nacional, implica la preparación y capacitación de la fuerza de trabajo en general; la preparación de gerentes, técnicos e ingenieros nacionales capaces de encauzar un proceso de adaptación y transferencia de tecnología externa al ámbito nacional, y en función de la propia problemática y necesidades de desarrollo endógeno. Tales propósitos inducen la reorientación de la educación en general. Como culminación de esta tendencia educativa, la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1937 muestra en forma concluyente, a nivel superior, la congruente respuesta a la necesidad de preparación de personal científico-técnico de alto nivel para impulsar el desarrollo nacional.

La nacionalización de los ferrocarriles y de la industria petrolera, puso de manifiesto en forma llana los requerimientos de la contribución educativa al desarrollo científico-técnico y cultural independiente. Esa relación entre educación y trabajo, entre educación y progreso –de las mayorías– no ha tenido parangón.

Su promotor justifica su necesidad en los siguientes términos "No basta ser explotado para constituirse en un factor revolucionario es menester tener conciencia de que se es explotado, y esta conciencia sólo surge como producto de un análisis del momento histórico en que se vive, el cual requiere, a su vez, un juicio sobre todo el proceso de la historia, que a su turno exige el conocimiento de la evolución general de la naturaleza, cumpliendo con sus objetivos [ ] los explotados podrán

Afianzamiento de la centralización educativa: reforma de 1939

El programa de transformación social global cardenista afianzó la centralización federal en los distintos terrenos, y, por supuesto, en el cultural y educativo. El incremento en la contribución federal al gasto educativo es un indicador de ello. ¿Pero cómo se explica en general dicha centralización? Si la contribución educativa a la transformación operaba como condición, se imponía su dirección centralizada para garantizar el desempeño de las múltiples iniciativas de la SEP. En ese sentido nacionalista, se redobló la dirección educativa, respetando y alentando las diferencias regionales (otro sería el objetivo a partir de la década de 1940).

La influencia educativa federal en provincia se afianzó; mediante convenios con los gobiernos estatales se unificó el conjunto educativo primario. Como resultante de esa política central y hegemónica, la escolaridad primaria, al fin del sexenio, pasa a ser fundamentalmente de sostenimiento federal (54%, Cuadro 9). La centralización educativa tiene un carácter progresivo por ser parte de la política de transformación social, dirigida desde el gobierno central por cuanto su dinámica abierta y sensible a las principales fuerzas regionales populares, en lo educativo, y a las expresiones del mosaico cultural nacional.

Baste recordar que la fuerza de las organizaciones obreras y campesinas en la política educativa general era considerable, y garantizaba la conducción del proceso educativo concreto y cotidiano en relación con las condiciones y necesidades de los grupos mayoritarios.

Al parecer, para afianzar el papel educativo ligado al cambio, en 1939 el gobierno promueve el proyecto de ley reglamentaria del artículo 3 Constitucional. "En él se estipula que la educación sería socialista, desfanatizante, cooperativa y que intentaría educar hacia la justicia social y la integración nacional. Asimismo (se explicita) que sería socialista porque llevaría a cabo la crítica de la organización social actual y crearía un espíritu de cooperación general, que posibilitaría la pugna por la socialización progresiva y creciente de la riqueza y los medios de producción" (*Excélsior,* en Medin, 1972:210-211). Las reacciones que provoca el proyecto, su claro sentido reivindicativo popular y nacional en el ambiente de la campaña presidencial, llevan a moderar, que no a claudicar, el contenido de la reforma de 1934.

Al respecto, dice Tzvi Medin (1972:211) "concesiones hubo, pero no fueron el resultado de una resistencia política, sino, por el contrario, el deseo de mantener en pie el edificio revolucionario que se venía construyendo". Lo cierto es que nuevos vientos políticos internos y externos que soplaban a contracorriente ya indicaban un cambio en la correlación de fuerzas desfavorables al persistente programa transformador.

En los hechos, se acepta que la experiencia cardenista culmina en 1938, a raíz de la conjunción de fuerzas contrarias a la transformación agraria y la nacionalización de la industria petrolera. Las presiones y amenazas externas combinadas con los ataques en defensa de la propiedad privada, frente a un movimiento de masas encuadrado sectorialmente, determinaron transferir el poder a un "moderado". En el contexto de la Segunda Guerra Mundial se da un virage, se transita hacia el "desarrollismo capitalista industrial a cualquier costo" (López, 1969.99-101).

La expansión escolar primaria. Crecimiento de la escolaridad

El análisis precedente muestra que la educación tuvo avances sustantivos por su decisiva contribución a la transformación cardenista. ¿Cuál fue su dinámica cuantitativa? En cifras absolutas la matrícula primaria total nacional aumentó de 1 815 845 alumnos en 1935 a 2 113 900 en 1940; o sea que su tasa de incremento escolar anual fue de 3.1 por ciento.

En el sector urbano, de 1 162 701 matriculados en 1935 se pasó a 1 318 172 en 1940, y creció 2.6%. En el sector rural la matrícula aumenta de 653 142 a 795 728, con un incremento de 4%. En consecuencia, el urbano disminuye su peso relativo de 64%, en 1935, a 62%, en 1940 (Anexo estadístico, cuadros 1, 2 y 3).

Por otra parte, el sector escolar federal casi se duplica, pues de 653 142 matriculados en 1935 se eleva a 1 064 530 en 1940. Lo inverso ocurre en el sistema estatal-municipal, ya que de 1 025 475 matriculados en 1935, decrece a 896 225 en 1940. Esto se traduce en una importante inflexión en el sector oficial: el peso relativo de la matrícula federal aumenta de 39 a 55%, superando a la estatal-municipal, cuya participación decrece de 61% en 1935 a 45% en 1940 (Anexo estadístico, cuadros 1, 2 y 9). Este predominio de la escolaridad

federal reafirma la centralización y articulación del conjunto educativo primario indicado por el análisis cualitativo.

La matrícula privada también decreció en términos absolutos, de 137 226 a 78 064 alumnos, durante el sexenio; sin embargo, debemos subrayar que, a raíz de la pugna socialista frente a la corriente clerical, se propagaron muchas escuelas clandestinas privadas denominadas "familiares" cuya matrícula es imposible redondear (Anexo estadístico, cuadros 1 y 2).

En 1940 se registran, por primera vez, 75 081 matriculados en las escuelas, artículo 123, cuyo sostenimiento cubren las empresas pero que operaban bajo administración federal. Esto muestra la aplicación firme de la ley respectiva en beneficio de las familias obreras y campesinas (Anexo estadístico, Cuadro 1).

La cobertura escolar

La proporción de la matrícula respecto de la población escolarizable –entre 5 y 14 años– observa un ligero aumento de 36 a 40% entre 1930 y 1940; pero en el periodo de Cárdenas, se mantiene en 40%. Esto lo confirma la tasa de incremento de la matrícula, ya que de 4.9% entre 1930 y 1935, baja a 3.1% entre 1935-1940. Como quiera que sea, si restamos a la tasa de incremento de la matrícula 3.1%, la de la población 2.9%, obtenemos una tasa ponderada, per cápita, de 0.2% durante 1935-1940. La tasa respectiva (per cápita) en el sector urbano es de 0.1% y en el rural 2.2% (Anexo estadístico, Cuadro 5).

Ese casi nulo incremento de la matrícula –ponderada por la población–, se explicaría en parte por el bajo incremento de la escolaridad, en contraste con el rápido incremento de la población escolarizable –entre 5 y 14 años de edad–. En términos absolutos, la población escolarizable aumenta de 3 979 339, a 5 231 253 en la década de 1930-1940; esto significa que el peso de la población en edad escolar, dentro del total de la población, aumenta de 24 a 26% en esa década. Lo anterior muestra ya cierta presión demográfica (demanda potencial) al sistema escolar (Anexo estadístico, Cuadro 39). Sin embargo, ese incremento demográfico no explica el porqué la baja escolaridad, antes bien la contradice como presión, como demanda potencial de educación.[74] Entonces, ¿qué la explica?

[74] Respecto de la eficiencia escolar, poco nos indican las cifras. La generación escolar 1935-1940

ıterpretación de la expansión escolar

Cómo interpretar que la educación orientada hacia la transformación, ıincidente con las aspiraciones y necesidades de las clases campesinas y ɔreras, experimentara un bajo incremento? Para responder a esta interro- nte necesitamos dar cuenta de las determinantes generales de la dinámica ucativa. Por una parte, la demanda social de educación que resume las cesidades educativas de la sociedad y sus aspiraciones respectivas y, por otra, oferta oficial de educación, que traduce la política educativa gubernamental y como parte de todas las acciones relacionadas con la educación pública.

ementos positivos de la demanda social de educación

s transformaciones económico-sociales indicarían mejores condiciones de la, sobre todo en el campo, porque el reparto agrario debio traducirse en ıa mejor redistribución del "ingreso" en favor del campesinado. Recordemos ıe en este sexenio casi la mitad de la tierra laborable pasa a manos de ejidatarios, a los que se les otorgan créditos, servicios asistenciales y ucación. Por tanto, dada la mejoría de las condiciones materiales de vida las mayorías ahora ejidales, la demanda social objetiva de educación de- incrementarse, particularmente en el sector rural. En otras palabras, condiciones materiales son óptimas para un aumento sustancial de la manda social real de educación.

oferta educativa oficial

oferta educativa se fortalece cualitativa y cuantitativamente durante sexenio: el gobierno otorga al ramo educativo, en promedio, 16% del tal del presupuesto federal y, se dedica en promedio 36% a la educación ral del presupuesto educativo federal total (Anexo estadístico, cuadros 29 y .1). Como expresión de esa centralización escolar oficial, el sostenimiento ucativo federal abarcó 71% del sector primario, 27% el estatal, y 2% el ınicipal. A lo anterior debemos agregar la firmeza del gobierno federal

de hacer efectiva, según la ley, la contribución de las empresas a la tarea educativa en cumplimiento del artículo 123 (Anexo estadístico, Cuadro 10).

Como indicadores que ratifican dicho incremento de la oferta educativa federal, el número de profesores crece rápidamente: de 29 000 maestros que había en 1925, aumenta a 44 000 en 1942. Pero, mientras en el medio urbano de 25 867 profesores en 1925, disminuía a 24 797 en 1940, en el medio rural aumentaba de 3 000 a 19 999. Concretamente, durante el cardenismo (1934-1942), el profesorado rural se incrementó de casi 11 432 a 19 000 (Anexo estadístico, Cuadro 32). Lo anterior revela que la oferta educativa primaria oficial y, en particular, la federal, privilegiaron el servicio educativo primario especialmente rural. Luego, también la oferta educativa apunta hacia una elevación vertiginosa de la escolaridad.

Por tanto, si la oferta y las condiciones de la demanda se proyectan en el sentido de apoyar el incremento de la escolaridad y, en los hechos, ésta no tiene lugar, ¿cómo explicar esa paradoja? Todo indica que, en el caso de la oferta, las condiciones y el propio servicio mejoraron. Toca examinar los pormenores de la demanda social de educación. ¿Hasta qué punto las condiciones socioeconómicas de las mayorías se tradujeron en elevación efectiva de la demanda social de escolaridad oficial?

La demanda real social de educación

No obstante que la trasformación agraria favorecía la demanda potencial social de educación, considerando el relativo mejoramiento de las condiciones materiales de vida de las mayorías rurales, ésta no se hizo efectiva ya que fue menor y contrastó con la elevada oferta oficial.

El contraste entre la dinámica de la oferta educativa oficial respecto de la lentitud de la demanda social de educación, se confirma por el decremento en el número de alumnos por profesor en el medio rural, de 54 en 1934 a 41 en 1940 (SEP, 1947:73-85).

En efecto, la baja expansión escolar se explica por la decreciente demanda social efectiva de educación, ya que la oferta oficial de educación tuvo un óptimo desarrollo. Por tanto, es necesario aclarar ¿por qué no se hizo efectiva la

Considero que el descenso cuantitativo escolar es efecto de la resistencia a la ransformación material y a la reforma educativa. Debemos advertir que la lucha lero-gobierno protagonizada por el movimiento cristero se había suspendido, ero no cesado, y que entonces el callismo y la oposición en general agitaron se lanzaron demagógicamente contra el fantasma de la educación socialista, unque en el fondo, el objetivo era doblegar la política transformadora carde- usta.

La reacción canalizó la opinión pública centrando sus ataques contra la menaza "educativa socialista a las sagradas tradiciones". A los ataques verbales iguió la violencia física contra el profesorado y el boicot clerical contra las scuelas oficiales. Estas condiciones adversas a la actividad educativa formal xplican la baja asistencia a la escuela, que no la baja demanda social escolar.

Al respecto, es ilustrativo saber que, precisamente, entre las entidades que eportaron la más baja cobertura escolar en ese periodo se encuentren las que par- iciparan activamente en el conflicto religioso y fueran las mismas que ahora el usentismo escolar cobraban mayor fuerza. En efecto: Jalisco, en 1940 con un ndice de escolaridad oficial (matrícula/población de 5 a 14 años) de 36%, ocupó, n orden descen-dente, el vigésimo lugar; Guanajuato, con 23%, el trigésimo rimer lugar, Querétaro con 20.7% ocupa el último lugar (Martínez, 1981, Cuadro 2.1.1:665).

Todavía más sugerente y revelador resulta el hecho de que entre los estados uya matrícula oficial acusó un decremento en este periodo (1935-1940), se ncuentren los que habían participado abiertamente en el conflicto cristero que siguieron manteniendo una oposición religiosa antigobiernista, como on Querétaro (-3.1%) y Jalisco (-1.8%); el resto obtiene un incremento enor al promedio nacional: Guanajuato con una tasa de (2.2%). Esta ndicación es reforzada y validada por el hecho contrario: que en esos mismos stados, el peso relativo de la matrícula privada alcanzó las más altas tasas de xpansión, Guanajuato, 12%, 3er lugar; Querétaro 11%, 5° lugar, Jalisco 11%, ° lugar (Martínez, Cuadro B 2.1.1). En otras palabras, ello apenas ilustra egionalmente la efectividad del boicot a la educación oficial, acompañado, omo ratificación, de la expansión de la educación privada.

Para una más objetiva valoración de las actividades y logros de la escuela ocialista, sería necesario relacionar más pormenorizadamente los indicadores

ámbito estatal y local, tomando en cuenta el contexto y dinámica del proceso de cambio social. Tal análisis está fuera de nuestro alcance.

La valoración abstracta de problemas concretos como el educativo, desligados de su contexto, y, sobre todo, del cambio en las relaciones sociales de producción, fácilmente nos llevarían a sobrestimar, o a menospreciar sus logros.[75] En este sentido, es procedente concluir afirmando que la educación siguió el curso del proceso cardenista, aunque no de manera automática, sino bajo su propia cadencia histórica. Así, por ejemplo, la acelerada expansión escolar primaria registrada durante el siguiente sexenio, se explica como resultante diferida de las cambiantes y mejores condiciones de vida que lograron los grupos campesinos a raíz de la transformación agraria.

Conclusiones

Para valorar la importancia y significado de la reforma educativa, es menester analizar sus interrelaciones con la sociedad. Y ésta, en dicho periodo se caracteriza por la crisis estructural que busca ser superada por la transformación cardenista. Por eso nos cuestionamos ¿cómo influyó esta situación de crisis y transformación social en la educación?, y ¿qué papel desempeñó la educación en dicho proceso de cambio social?

Como expresión de la crisis estructural se desarrolla una disputa entre las distintas fuerzas políticas en torno a la estrategia y carácter de la reforma social y educativa. La reforma educativa se decreta como socialista y se lanza cual puntal de la transformación.

Un primer aspecto es que, así lanzada la reforma educativa, sin fundamento socioestructural y sin principios ni metas definidos que la guiaran, fue presa de las pugnas ideológicas entre los grupos en conflicto. Esto envuelve su aplicación inicial, cuyos desatinos provoca airadas reacciones y el boicot escolar promovido por el clero.

Un segundo aspecto y momento, es que ante el desconcierto inicial de la reforma educativa, los grupos dirigentes reafirman su compromiso de ligar la educación a la transformación social; y afianzados en el vertiginoso impulso

[75] Alberto Breamautz (1943:12) pese a reconocer que se ha expandido la educación popular socialista

ıue cobra la reforma estructural, nacional y popular, depuran su programa ›ajo la orientación requerida.

La transformación estructural modifica las condıciones materiales y sociales le la producción haciendo factible y necesaria la educación reformada; la ›rtalece, le da sentido y sıgnificación. Relaciones sociales de producción opera omo nuevo principıo articulador de la educación. Por ejemplo, el trabajo del hora ejidatario, o del obrero, demanda conocimientos objetivos para elevar ı producción; y como ciudadanos en acción, respectivamente liberados del ugo del hacendado en sus condıciones de vida y en ejercicio de sus derechos indicales, necesitan conocer sus deberes y derechos. En general, para la ›ciedad civil significa una mejoría en sus condıciones de vida y reafirma su ecesidad de elevarse educativa y culturalmente

No cabe duda que el boicot a la escuela socialista frenó su crecimiento, uando más lo necesitaba la sociedad. Sin embargo, la aplicación de la reforma ducativa, en un segundo momento, fue congruente con la transformación ›cial. La demanda social de educación y la oferta educativa encontraron ı más amplia coincidencia enriqueciendo y rencauzando la educación acıa el cambio social progresivo. La política educativa toma en cuenta los roblemas, necesıdades y aspiraciones educativas de las mayorías. Por su parte, ıs comunidades, las organizaciones obreras y campesinas, liberadas y en su ıovimiento reivindicativo, contribuyeron a moldear la educación conforme a ıs condiciones, y sus propias formas de vida. La educación resultante responde las necesidades requeridas por la transformación; y, a la vez, la educación ıpulsa y proyecta la transformación en el sentido de elevar culturalmente a ıs mayorías. Esto, que no tiene parangón, tal vez explique su corta duración.

CAPÍTULO VI

Educación primaria y sociedad: 1940-1965

Elementos para plantear las relaciones entre educación y sociedad

Las tendencias generales de la expansión escolar (1925-1965)

A primera vista, en la Gráfica 1, que registra el comportamiento de la matrícula total (escolaridad) entre 1925 y 1965 (véase Anexo estadístico, Cuadro 1 y Gráfica 1). Se perfilan tres tendencias: en la primera de 1925 a 1935, la tasa de la matrícula crece regularmente (5.7% anual); en la segunda de 1935 a 1953, crece lentamente (3.7% anual); y en la tercera de 1953 a 1965, crece rápidamente (6.7% anual) (Anexo estadístico, Cuadro 2 y Gráfica 1). Sin duda, las tendencias promedio registradas no se explican por sí mismas; son un producto agregado del comportamiento combinado de los distintos sectores –urbano-rural, oficial-privado, etcétera– que conforman el sistema educativo nacional. Así que, dada la tradicional distancia entre el campo y la ciudad, un análisis desagregado de los sectores urbano y rural proporciona una mejor explicación de la escolaridad y facilita verificar si dichas tendencias reflejan el comportamiento de los sectores.

Efectivamente, un sondeo y contraste entre la matrícula urbana y la rural revela nuevos elementos explicativos que corrigen las tres tendencias generales antes delineadas quedando ajustadas en dos:

a) 1925 a 1947, y
b) 1947 a 1965.

Análisis desagregado urbano-rural de las nuevas tendencias educativas

Primera tendencia resultante (1925-1947)

Registra un vertiginoso incremento escolar rural frente a un lento aumento urbano. En 1925, punto de partida del primer periodo, la matrícula urbana suma 871 383 y la rural 172 336; el peso de la matrícula urbana dentro del total es 83.5%, y el de la rural 16.5 por ciento (Anexo estadístico, cuadros 1, 3 y Gráfica 1).

Al inicio de la tendencia, la línea de la matrícula rural que parte prácticamente de cero, o sea, con mucha desventaja respecto de la urbana, en el trayecto asciende vertiginosamente la cuesta y casi alcanza la línea de la matrícula urbana. Efectivamente, la rural crece de 172 336 a 1 276 129 entre 1925 y 1947, casi aumenta seis veces, y su ritmo de incremento es de 9.5%; precisamente por eso, su peso dentro del total, se eleva de 16.5 a 45.3% (Anexo estadístico, Cuadro 1, 3 y Gráfica 1).

Al mismo tiempo, la línea de suave ascenso de la matrícula urbana acusa un relativo bajo incremento, aproximadamente de 0.6%; y de 871 383 matriculados en 1925, se eleva a 1 539 023 en 1947; o sea, que ni siquiera se duplica, por lo que su peso relativo decae de 83.5 a 54.7% (Anexo estadístico, cuadros 1 y 3; Gráfica 1).

Segunda tendencia (1947-1965)

Esta tendencia es inversa a la anterior ya que presenta un elevado incremento escolar urbano respecto del rural. Las líneas de la matrícula urbana y la rural que, en la primera tendencia, por la acelerada expansión de la segunda, tendían a juntarse al aproximarse a 1947, después tienden a separarse hasta 1965 como resultado del mayor incremento del sector urbano, frente a una desaceleración del rural.

De 1 539 023 matriculados en escuelas urbanas al inicio de la segunda etapa, aumenta a 4 490 575 al final; su tasa de incremento –antes de 0.6%– se eleva a 7.9%, y su peso, dentro del total de la matrícula, aumenta de 54.7 a 60.6%, al final del periodo (Anexo estadístico, cuadros 1, 2 y 3).

La matrícula rural en este lapso, 1974-1965 aumenta de 1 276 129 a 2 16 010; su ritmo de incremento (que era de 9.5%), disminuye a 4.7%, ovocando un correlativo descenso de su peso relativo de 45.3 a 39.4% nexo estadístico, cuadros 1, 6 y 3).¿Qué se deriva de estos simples datos bre la formación social?

roximación integral al problema: planteamiento hipotético

ı dinámica escolar a nivel de los sectores urbano y rural perfila dos fases:

a) La de 1921 a 1947 que se caracteriza por la expansión acelerada de la matrícula rural, y un crecimiento menor del sector escolar urbano; y
b) la que abarca de 1947 a 1965, cuyo crecimiento del sector escolar urbano es más acelerado que el rural.

ıtonces se deriva el siguiente nudo problemático: ¿la variable educativa, como rte de la totalidad social, refleja el curso de dos tendencias histórico-sociales, dos modalidades históricas en las que cobran importancia alternativa primero rural y después lo urbano? Desarrollaremos esta suposición.

rfil de la primera tendencia educativa (1921-1947)
recisión periódica: 1921-1940

ı esta primera fase, con base en los resultados del análisis, podemos afirmar que elevado incremento de la matrícula rural refleja la génesis y el desenvolvimiento dicho sector, cuya relevancia define las características de la *educación opiamente mexicana.*[1] La peculiaridad educativa –cuantitativa y cualitativa– se plica como producto de un proceso revolucionario determinado tanto por la

éanse en este trabajo los capítulos, "En busca de una forma educativa para integrar a las masas

política educativa estatal,[2] como por las necesidades y aspiraciones educativas de los grupos mayoritarios.[3]

En esta primera tendencia educativa, confluyen como elementos comunes –de la oferta oficial de educación y de la demanda social de educación– la necesidad de expandir la educación, pero dichas variables difieren en sus condiciones, fines y objetivos educativos. Esto refleja una contradicción de la así llamada "política reconstruccionista" de los gobiernos de la Revolución, finalmente superada por el proceso cardenista gracias a las coincidencias tanto en las condiciones sociales, los objetivos, como en los medios educativos.[4]

Caracterización hipotética de la segunda tendencia educativa corregida, 1940-1965

El diagnóstico cuantitativo sugiere que, en esta segunda tendencia, las prioridades se invierten a favor del sector escolar urbano. Por tanto, si éste es parte y expresión del proceso de modernización industrial, es factible su explicación analizando:

a) La modernización industrial, y su consiguiente división del trabajo como condición del proceso educativo,
b) la demanda social de educación,
c) la oferta oficial de educación derivada del objetivo industrial,
d) su respectivo influjo de b) y c) en la determinación del proceso escolar,[5]

[2] La política educativa oficial se caracteriza: por la variedad de planteamientos y experiencias socio-pedagógicas, por la proyección federal educativa de alcance nacional, por la sostenida pretensión educativa oficial de "asimilar" e "integrar" a los distintos grupos al régimen emanado de la Revolución, y por la obstinada voluntad de conservar las formas "tradicionales" de producción: el hacendismo-peonismo, el fabriquismo y el obrerismo

[3] La necesidad social de educación se significa por las múltiples iniciativas y acciones en pro de la educación emprendidas por las comunidades y grupos sociales con el objeto de mejorar sus condiciones generales de vida y de elevar su nivel cultural

[4] Estos elementos cualitativos también nos sugieren que la primera tendencia, en apariencia extendida en su aspecto cuantitativo hasta 1947, pero en realidad se limita alrededor de 1940

[5] Concibiendo la tendencia educativa como producto de la política educativa del Estado (oferta educativa oficial) cuyo objetivo central y concreto es "la industrialización a cualquier costo", y de la demanda social de educación en recesión, podremos dar cuenta de su dinámica. Esto nos

e) el propio proceso de educación, en tipos y años de escolaridad y
f) la contribución educativa a la modernización industrial (en la calificación y formación social de la fuerza de trabajo, en el desarrol de las fuerzas productivas y de la productividad).

sí, para la comprensión cabal de lo anterior hay que partir de las condiciones requerimientos del proceso económico-social.

Pero, ¿por dónde empezar la reconstrucción explicativa de este tramo istórico? Pareciera pertinente comenzar por analizar la dinámica industrial, ado que su prioridad determina toda la estructura productiva, particularmente sector primario, y cuya explicación propiciaría una aproximación de conjunto e la división social del trabajo urbano/rural y de su necesidad educativa y ıltural.

structuración productiva modernizante y educación

bien es cierto que el proceso modernizador urbano-industrial articula y da ntido a toda la formación social e institucional, se impone primero aquilatar mo determina la estructura de la producción en general[6] (especialmente a la ricultura), y, ver cómo influye en el régimen político (Estado), la ideología por supuesto, en la educación, y cómo ésta contribuye a reproducir la nueva tructura social y su régimen político-ideológico.

ı industrialización subordınada y excluyente:
rreno inadecuado para el florecimiento educativo popular

ondiciones en que se genera. La firme tendencia urbano-industrial emergió de confluencia de circunstancias y contradicciones estructurales del capitalismo

nducción de lo educativo.

l objetivo de la prioridad industrial es determinante por cuanto: *a)* influye en la dinámica de la ricultura para conformarla a su lógica, y subordinarla ("refuncionalizándola") a sus necesidades, genera una estructura social al extremo polarizada, *c)* implica una ideología peculiar (la unidad cional) para cohesionar a la sociedad en torno a dicho objetivo, y *d)* da lugar a la multiplicación l fortalecimiento de las instituciones estatales, entre las que destaca la educación, precisamente,

que desembocan en la Segunda Guerra Mundial;[7] esta eclosión es crucial en la configuración de dicha tendencia por cuanto aparte de quedar en buena medida dasabastecido el mercado interno se abre un amplio mercado externo a la producción manufacturera nacional y fomenta de manera inusitada la industrialización.[8] Esto envuelve una coyuntura transformadora.

Según Rolando Cordera (1979:103), el modelo de acumulación que se propone la industrialización subordinada, surge en la década de 1940 y pasa por tres fases:

a) El despegue, de 1940 a 1954,
b) la definición, de 1954 a 1959, y
c) la culminación, entre 1960 y 1970 (Cordera, 1979:103).

Primera fase: el despegue (1940-1954)

"En esta primera fase de acumulación industrial se afirma la dominación capitalista. Particularmente a través de la irrupción de las manufacturas como forma predominante de la producción material [...] aparte de la importancia que en ese entonces tiene la pequeña y mediana empresa nacional, destacan en esos años la caída del salario real, el rápido crecimiento de los precios y lo poco significativo que en promedio es el déficit externo" (Cordera, 1979:103).

Como resultado de la apertura inesperada al mercado externo entre 1941 y 1945, la producción manufacturera se acelera (8.8% anual), mientras el sector agropecuario crece lentamente (2.5%) (Solís, 1967:74). Así, para 1945 las manufacturas ocupaban el primer lugar entre las exportaciones totales de mercancías (Padilla, 1967:20). El ímpetu de esta producción industrial

[7] Podemos aducir los siguientes *a)* la presión de Estados Unidos contra la política de la transformación cardenista, *b)* la concertación, el fortalecimiento y predominio de las fuerzas opuestas a la política de transformación cardenista (el clero, la oligarquía agraria y empresarios como el grupo Monterrey), *c)* la amenaza fascista impulsada por el movimiento sinarquista, y *d)* la inmediata promoción de la política de unidad nacional, cuyo objetivo es la "industrialización a cualquier costo", etcétera

[8] En efecto, el influjo determinante de la Segunda Guerra Mundial en la economía nacional es lo que mejor nos aclara porqué México, de pronto, se orienta hacia la industrialización El hecho es que el mercado internacional de productos manufactureros que se encontraba desabastecido,

edefine y reorienta la estructura general de la producción,[9] la división del rabajo y la demográfica.[10]

La economía mexicana, para satisfacer la inusitada demanda externa de ›roductos manufacturados generada por la guerra, ante la imposibilidad le importar bienes de capital, se ve precisada a desplegar las potencialilades de su fuerza de trabajo y aplicar métodos innovadores a la producción unque improbisados. De esta manera, "máquinas ingeniosamente adaptadas ›roducían artículos para [...] el hogar".[11] Lo paradójico es que mientras se nnovaba en la producción apelando a la creatividad y productividad del rabajo simple en activo, por otro lado, la política de contrarreforma educativa elegaba a segundo término la calificación del trabajo y la proyección de ichas capacidades productivas.[12]

egunda fase: transición y definición (1954-1959)

egún Cordera (1979.104), en esta fase "hace su aparición la gran empresa el oligopolio y se empieza a profesar con firmeza el régimen de capitalismo sociado' con el capital trasnacional [...] También se opera en estos años una onsistente mudanza en la estructura de la producción industrial, en favor e las mercancías llamadas de consumo duradero y en detrimento de las ıanufacturas ligeras, principalmente de consumo masivo o popular".

Las ganancias del capital manufacturero fueron cuantiosas, pero debido a la economía de guerra importación de equipo técnico se pospuso y la plusvalía fue canalizada a la agricultura de portación y a la industria de la construcción (Pérez, 1960 576.578)

Las corrientes migratorias del campo a la ciudad se intensifican y la oferta de empleo urbano se dobla, la demanda de trabajo manufacturero crece tanto que prácticamente la absorbe, incluso afirma que durante el periodo de guerra, "la economía tocó los linderos de la ocupación ena ." (Padilla, 1967·19)

Sobre este reacondicionamiento expresa Vernon (1967 112): "cuando la nueva administración npezó a reconocer las oportunidades que le ofrecía el momento histórico, enfatizó cada vez más necesidad de industrializar el país [más adelante continúa] la demanda exterior de manufacturas la escasez de importaciones en este ramo, brindaron una oportunidad para que los empresarios ivados mexicanos no pudieran resistir Aunque la poca disponibilidad de maquinaria industrial ıpedía cualquier gran inversión en equipo, era posible improvisar en muchos aspectos. Las plantas xtiles de todo el país pasaron de un turno a tres, trabajando contra reloj. Fueron establecidas stilerías sencillas para extraer el alcohol de azúcar. Máquinas ingeniosamente adaptadas producían tículos para las necesidades cotidianas del hogar"

Es importante señalar que en esta fase la implantación indiscriminada d tecnología importada genera una industria tipo enclave, sin estructuració interna, y cuya dinámica se subordina a los centros imperialistas mundiales especialmente estadounidense.[13] En realidad no se procura el desarroll "industrial nacional" que tanto se proclama, sino que se favorece un proces industrial imitativo[14] que, a la postre, resulta incapaz de autorreproducirs internamente y de competir con el mercado mundial. Este proceso condicion la educación por cuanto prescinde de una real y progresiva calificación formación cívica del obrero.

Tercera fase: culminación y síntomas de agotamiento (1959-1965)

Según Cordera:

> [...] el florecimiento del capitalismo mexicano, forzado por la política económica aplicada por el gobierno, reafirmó y consolidó el patrón d acumulación redundando en la producción de bienes de consumo durabl y profundizó la dependencia externa [...] el patrón de acumulació implantado favoreció una mayor concentración del ingreso y de l propiedad de los medios de producción. Así, la estructura oligopólica y presente en México desde los inicios de la industrialización se acentuó en esa década (Ayala, 1986:41-42).

Las cifras sobre el valor de la producción industrial muestran su desempeñ estelar, pero también revelan algunas dificultades: la declinación de la minería y, en particular, de la agricultura que había sido su apoyo. Por cierto, también aparece la interpretación malthusiana que, obviamente, hace radicar e problema de la pobreza y la imposibilidad educativa en el elevado incremento

[13] Las "grandes corporaciones estadunidenses tienden a controlar las ramas más dinámicas de l industria interna mediante el procedimiento de compra de las plantas ya instaladas en el país" (López, 1969 125).

[14] ¿Qué significado tiene para las esferas oficiales el término industria nacional? Leopoldo Solís (1972.125), apunta que "la autosuficiencia industrial fue entendida como el único camino hacia la independencia económica del país y como base de establecer su progreso Sin embargo paradójicamente, éste patrón nacionalista que llevó a las autoridades a apoyar decididamente las

mográfico.[15] Esto último tiene sus consecuencias directas en la educación, iesto que se pone en marcha, el Plan de once años como respuesta para isfacer tan sólo la demanda educativa "efectiva", ante la imposibilidad de brir la demanda "demográfica". En general, ¿qué consecuencias tiene que la odernización científica y tecnológica no se produzca internamente, sino que ı de importación? Una primera consecuencia es que ese proceso industrial escinde de la preparación del talento, de la capacitación técnica y, por tanto, la educación respectiva. Antes examinemos cómo la dinámica industrializante termina la agricultura.

ntrarreforma agraria para adecuar la agricultura
os objetivos de la industria

"refuncionalización" de la sociedad y el nuevo objetivo. La "industrialización ualquier costo" resume tanto el objetivo de la nueva política gubernamental, mo los medios para lograrlo.

El primer costo de la industrialización es subsumir la agricultura aplicándole edidas contrarreformistas al agro. La política hacia la modernización dustrial es excluyente, se va reafirmando en función directa de la creciente erza y predominio económico-político que va adquiriendo la privilegiada rguesía industrializante,[16] e inversamente al debilitamiento de los ganismos obreros y campesinos. Precisamente el rejuego de esa correlación fuerzas en favor de los intereses del capital industrializante es lo que da a la aplicación de la contrarreforma. El gobierno de Ávila Camacho

a dinámica de la producción se caracteriza por los siguientes indicadores. el PIB creció aún rápido que en la fase anterior (7 6%), pero el incremento demográfico también se elevó a su imo (3.5%), reduciendo el producto per cápita (4 0%) El valor de la producción industrial nzó a un ritmo elevado de (9 7%), mientras la minería crecía lentamente (2.1%), lo mismo que ector agropecuario (3 4%) (Coıdera, 1979 120-121)

n 1947 decreta el "permiso previo de importación", como paso clave de la política "sustitutiva importaciones de productos de producción interna y para los que hay un `mercado seguro', tivo, y se dispone la libre importación de maquinaria y equipo" (López, 1969 110-119), tales lidas se complementan con la ley de fomentos de "industria básica o necesaria [ ] se fijan ortantes exenciones fiscales al sector industrial", las instituciones financieras del sector público egan "facilidades" crediticias a dicho sector, y se realizan cuantiosas inversiones en obras de

destaca como el artífice de la industrialización propiciada por la guerra. La estrategia gubernamental que refuncionaliza el proceso cardenista conduce a la contrarreforma agraria.[17] Ésta pasa por varias etapas. En la primera se deja en suspenso el reparto agrario mientras se refuerza el sector agrícola privado de exportación para obtener divisas y así poder importar equipo industrial.

Toca al alemanismo llevar hasta sus últimas consecuencias esta política acorde con la nueva tendencia.[18] Ésta decreta "dotaciones" privadas en las zonas por irrigar,[19] pero de parcelas "mucho más grandes" (Reynolds 1973:175). Esa política modernizante tiende a generar una estructura agraria extremadamente desigual;[20] cuya concentración del capital se hace a costa del sector más pobre. El minifundio, el ejido y la pequeña propiedad no sólo no reciben la asistencia requerida, sino que son debilitados por la sangría económica canalizada a la industria.[21] A la postre, el sector más débil queda anémico e incapacitado para seguir sustentando el programa modernizante.

[17] Por eso es atacada en sus fundamentos jurídicos, desvirtuada en sus objetivos sociales y lesionada en sus incipientes pero sustantivos logros (Ayala en González, 1986 44-46).

[18] Vernon (1967.120), describe claramente el nuevo giro del proceso· "Para Alemán, los proyectos en la agricultura significaban principalmente enormes presas y otras obras públicas concentradas en el norte de la República, es decir, en las áreas cercanas a la frontera con Estados Unidos donde la agricultura comercial, más que la de subsistencia, era la regla Bajo el influjo de esta inversión pública, los inversionistas privados mexicanos [ ] perdieron su temor a las empresas agrícolas y se volvieron a esas zonas norteñas [ ] A fin de acelerar esta tendencia a invertir y a reducir los riesgos de expropiación para dichos inversionistas, Alemán modificó las previsiones de la Constitución, referente a la Reforma Agraria, dando mayor protección a los propietarios de tierras agrícolas"

[19] Indicativo del elevado fomento brindado por el régimen de Alemán a la agricultura de exportación es el renglón de inversiones en irrigación, cuyo monto alcanza en promedio 16% del total de inversiones gubernamentales Además, en 1954, del total de la superficie cultivada en el Pacífico Norte, 53% era de riego, en el Norte sólo abarcaba 15% En contrapartida, el presupuesto federal canalizado al crédito agrícola, que en promedio era de 5% durante el sexenio cardenista, disminuyó a 3.5% en el siguiente, y durante el régimen alemanista sucumbió a 0 8% (Reynolds, 1973 175, 179, 189 y 190)

[20] Desigualdad tanto por la extensión de las posesiones agrarias como por la magnitud del capital total En efecto, los siguientes datos para 1960 reportan que los predios minifundistas menores de 5 Ha constituyen 76% del total, pero únicamente abarcan 6% de la superficie de labor, el estrato de predios entre 5 y 6 Ha, constituye 8% del total de unidades, y cubren 3% de la superficie; en cambio, predios mayores de 10 Ha, que forman 17% del total de unidades, abarcan 91% de la superficie, o el caso extremo de predios mayores de 400 Ha que no alcanzan 1% de unidades y

eso tiene conse-cuencias negativas para la educación rural, lo mismo que la esigualdad y la heterogeneidad estructural regional resultantes.[22] Concreta-ıente, la política de fomento a la agricultura de exportación se hace a costa el campesinado más débil,[23] como los ejidos colectivos que resultan afectados ı términos culturales y educativos. También se registra una crisis educativa al :r cancelado el programa cardenista.[24] La política modernizante contrasta con . etapa transformadora que con el apoyo gubernamental los ejidos avanzaron, or ejemplo, en el aspecto productivo, que incluso rebasó a la propiedad rivada,[25] pero también en el cultural y educativo.

a industrialización sustitutiva dependiente ɔmo condición de la oferta educativa oficial

ıerzas productivas, trabajo complejo su necesidad de educación superior

Qué consecuencias tienen la importación y el trasplante de capital físico ı la división (técnica y social) del trabajo y cómo condiciona y trasciende educación? Teóricamente, el concepto de la reproducción nos permite ɔmprender cómo la escuela *contribuye* a la continuidad de las condiciones del

Esa desigualdad regional tiene su explicación "polo agrícola desarrollado es el primer beneficiario recto tanto por los privilegios estatales como por el hecho de que cuenta con el nivel técnico más ıportante..." (Gutelman, 1967 204-226)

En realidad la parte modernizada de la agricultura se realiza, por medio de una serie de mediaciones xcedente de mano de obra barata, bajos precios de sus productos sobrantes, elevados precios de los ɔductos provenientes de la industria, etcétera–, a costa de los pequeños productores y de los ejidos, cual provoca un deterioro de sus condiciones de vida, que afecta sus posibilidades educativas

El análisis de Eckstein sobre el ejido colectivo muestra que sólo cuando "éste [ ] tuvo pleno apoyo lítico [como] durante 1934-1940, se establecieron aproximadamente de 700 a 800 sociedades lectivas ejidales en algunas regiones más fértiles de México. [Pero] en las siguientes décadas, as sociedades fueron prácticamente abandonadas por las autoridades si no es que abiertamente ɔrobadas; por tal razón resultaron incapaces de prosperar por sí mismas, mucho menos de resistir antagonismos políticos vigentes. Como resultado de esto y de otras dificultades se desarrollaron ıcho menos de lo que podría haberse esperado bajo condiciones favorables y muchas sociedades desintegraron" (Eckstein, 1966:486)

proceso de producción (reproducción) –material y social–,[26] sobre todo porque, entre las condiciones de producción, forma, califica y capacita al trabajo según los requerimientos concretos de la producción expresados por la división social del trabajo.[27] Por tanto, una vez derivados y conocidos los requerimientos de fuerza de trabajo calificada del proceso industrial, podremos contraponerlos con la escolaridad generada y así valorar su desempeño.

En concreto, cuáles son los requerimientos educativos de una industria dependiente al exterior, excluyente y sustitutiva, que –si bien crece inusitadamente y logra el predominio de la sociedad urbano industrial–[28] pronto sale a relucir su otra cara que revela dificultad para estructurarse y renovarse endógenamente, imposibilidad para acumular los excedentes para autodesarrollarse y satisfacer las crecientes necesidades sociales (De la Peña, 1984:161), impotente para elevar su productividad y cuyas debilidades intrínsecas la conducen a un estado de agotamiento y crisis general.[29]

El modelo de "Sustitución de importaciones [que] se extendió a las industrias de bienes de producción requirió de un nivel tecnológico mucho más elevado. [Pero éste] se obtuvo mediante la introducción de tecnología extranjera, a menudo a través del establecimiento en el país de empresas filiales de grandes corporaciones del exterior [y] por estas razones la investigación científica nacional tampoco fue necesaria en esa época" (Fernández, en Mohar, 1984:197-198).

En la industrialización subdesarrollada "el sector productivo no considera requerir de una tecnología propia para desenvolverse redituablemente en

[26] Según Althusser, la reproducción de las primeras se "asegura" en la producción misma, mientras el trabajo y las relaciones sociales de producción se aseguran en buena parte en el aparato escolar, puesto que allí se transmiten saberes prácticos y la ideología dominante respectivamente a cada capa social (Althusser, 1980.97-141)

[27] Así, cada modelo de acumulación, grado de desarrollo –de sus fuerzas productivas–, y su correspondiente división social del trabajo implican, o demandan, una estructura laboral con determinadas calificaciones y desempeño que el sistema educativo se encarga de producir.

[28] Desde que la industria predomina sobre el conjunto de la producción, condiciona y explica tanto las variantes de la estructura social como de las instituciones superestructurales, entre las que figura por supuesto la educación

[29] La información respectiva sobre el quinquenio 1965-1970, ya refleja el debilitamiento de ese modelo Puede advertirse un contraste entre resultados "a medias" de dicho proceso industrial y el alto costo económico-social nacional, sobre todo, si tomamos en cuenta que el Estado por más de un cuarto de siglo, orientó, sometió y canalizó práctica y teóricamente las "energías nacionales"

›rma satisfactoria" (Fernández, en Mohar, 1984:198). Lo mismo puede ecirse respecto de la ciencia, puesto que "los pagos por concepto de asistencia écnica estuvieron creciendo a gran velocidad (15% por año) a medida que ı planta industrial del país se hacía más compleja" (González, 1983:217). Lo nterior queda ratificado tanto por el bajísimo nivel de financiamiento nacional la investigación científica, como por el hecho de que ésta prácticamente la atrocinó el gobierno, pues cubre 94.5% del gasto total,[30] el sector privado ›ntribuía con 4.1 por ciento.

En estas condiciones ¿cuál fue el requerimiento concreto de fuerza de trabajo ılificada? Un estudioso del problema confirma que "las limitadas oportuni-ades de empleo para profesionistas muestran la altamente protegida naturaleza e la industria mexicana. La protección contra la competencia nacional e ıternacional permitieron a la industria mexicana producir bienes con equipo ıticuado, inversión en investigación y desarrollo e innovación limitadas: ;í, la protección limitó la necesidad de nueva tecnología y el conocimiento ofesional que ésta conlleva" (Lorey, en Anguiano, 1990:165).

Esto refuerza la tesis de que la industrialización sustitutiva dependiente n adelante:ISD) no requirió fuerza de trabajo calificada para la investigación entífica, ni para innovar; y si es que la innovación técnica y científica entraña abajo de investigación científico-técnico, al importar la planta productiva ura innovar, en realidad equivale a importar trabajo, el trabajo que produce cha planta y, por tanto, el trabajo local, nacional, calificado, abstracto, no consume, no se realiza en la investigación, en la innovación tecnológica como trabajo directo; pero, además, si se advierte que dicho trabajo es oducto educativo, la educación, tarde que temprano, se ciñe a producir ıncipalmente lo que demanda el mercado laboral, así, se llega al punto en ıe la educación no es llamada para producir fuerza de trabajo calificada para s fuerzas productivas,[31] desarrollar la ciencia y su aplicación técnica.[32]

El resto· 1 4, corresponde al rubro "otros" (Anexo estadístico, Cuadro 53)

Claro que la maquinaria y el equipo es producto del trabajo en general –formado por la educación sica–, es decir. trabajo simple y calificado, cristalizado y vivo, productor de ese equipo industrial

El gran "rezago" y "deficiencia" en que se encontraba la ciencia y la técnica nacionales, entonces, explica en el "hecho de que la estructura educativa era demasiado estrecha [. .] el gasto educativo todos sus niveles se situaba alrededor de 2 0% del PIB, lo que significaba un sistema escolar

¿Qué consecuencias tiene que la ISD prescinda de la educación como formadora y calificadora del trabajo para el desarrollo de las fuerzas productivas? Si lo educativo desempeña un papel marginal en el desarrollo del proceso industrial, las consecuencias relevantes son inmensa dilapidación de valor, "desperdicio" de talento y de creatividad social nacional.[33]

Y no podría ser otra la consecuencia, pues debido a esa creciente dependencia científico-tecnológica,

> *[...] la importación de volúmenes crecientes de maquinaria, equipo, insumos industriales y tecnología, llegó [...] al grado de absorber vía desequilibrio comercial, una parte considerable del capital importado;* dando como resultado la transferencia sostenida y creciente de una parte de la plusvalía generada internamente [...] como contraparte de la considerable influencia de capital extranjero y de su injerencia determinante en la nueva fase de acumulación de capital" (Rivera y Sánchez, 1980:82).

Con más precisión: la importación de equipo industrial equivale a un gran desperdicio que se traduce en descapitalización de la economía local y bloqueo de las fuerzas productivas.

a) Por el pago al exterior de maquinaria, equipo, patentes, etcétera,
b) por no realizar, no insumir el trabajo mal que bien calificado, y
c) por desalentar y bloquear la calificación del trabajo, y la investigación científico-técnica para el desarrollo endógeno y por tanto,
d) por prescindir de la educación impide su desenvolvimiento.

Entonces, si el capitalismo se significa precisamente porque la sociedad se embarca en una activa competencia productiva, partiendo del trabajo como la fuente de la producción y del desarrollo (científico-técnico) industrial, el capital subdesarrollado no parte de este hecho. Dado ese proceso de subdesarrollo y dependencia el problema se plantea en el sentido de que la falta de competitividad y el agotamiento "prematuro" del modelo industrial

[33] Acaso sea indicativo de lo anterior el hecho de que, al culminar la ISD, "85% de las fábricas del país no empleaban personal técnico [y que de] 15% restante [considerado como total], 39% [estaba

ustitutivo de importaciones, lo explica primero el haber descartado, de las ɔotencialidades creativas y productivas del trabajo (para el desarrollo de as fuerzas productivas) y segundo, de haber privado de esta función a su uente vivificadora: la educación.[34]

Y la razón de tal proceder, típico del capitalista subdesarrollado o del mpresario mexicano es: "¿qué objetivo tiene realizar investigación científico-ecnológica en el país, sobre algún posible producto, cuando las grandes ompañías del exterior que cuentan con enormes recursos y experiencias, lo ɔfrecen ya totalmente desarrollado tecnológicamente?" (Fernández, en Mohar, 984.198; véase Anexo estadístico, cuadros 51-53).

Su ımperativo radica en asegurar la ganancia extraordinaria local del ıomento conyutural importando la tecnología, aun a costa de su propio recimiento y eventual desarrollo (Gracida, 1994:143).

No se ve tal desempeño del empresario emprendedor nı arriesgado inver-ionista nı dirigente, que conduzca a la producción a niveles competitivos.[35] Jn rasgo específico de la ISD es que, al contar con el privilegio proteccionista sta se duerme en sus laureles, tiene a su merced un mercado nacional cautivo, , a falta de experiencia, no tiene ni la necesidad ni el incentivo de competir .i de innovar.[36]

Sin embargo, un analista sostiene que, entre 1960 y 1970, "el desarrollo de ı industria determinó un aumento de la importancia del trabajo complejo e ıtensivo, en contraste con las condiciones de predominio de la supeditación ɔrmal del trabajo al capital en los años cuarenta y cincuenta" (Rivera, 1980:82).

Pero, si está claro que la ISD no demandó fuerza de trabajo calificada ara la investigación científica ni para su aplicación técnica, entonces hay

Prescindir del desarrollo endógeno de las fuerzas productivas implica un costo por partida triple pago al exterior por uso de ciencia y tecnología, la obstrucción de la relación educación-desarrollo el bloqueo, desperdicio y desvalorización de la calificación de la fuerza de trabajo.

En realidad "los empresarios [ ] ratifican su incapacidad para asumir el liderazgo del cambio ıe históricamente estaban llamados a desempeñar Se trata ciertamente de una confirmación de ı código cotidiano de conducta, carente por lo regular del espíritu de riesgo y de innovación [eso] gnifica su negativa a subordinar [al] capital externo a las prioridades nacionales y la decisión de ɛjar en sus manos la posibilidad de constituir un sector de bienes de capital, núcleo sustentador ɛ todo proceso [.] de modernización"(Gracida, 1994 143)

que precisar: ¿para qué se requirió el trabajo complejo?, ¿para cuál función específica?

La ISD sí requiere trabajo "calificado". Pero para hacer efectivo y rentable el trasplante y operación del equipo cada vez más sofisticado que importa. Esto aclara la práctica común y corriente de las trasnacionales "ansiosas por contratar especialistas eficientes en relaciones públicas: abogados, ingenieros, burócratas y demás" (López, 1978:3-4). ¿Y nuestras universidades? Ciertamente trasmiten y generan conocimiento científico, aunque no para el objetivo declarativo de "contribuir al desarrollo"; cuando esto ocurre es la excepción.[37] La regla es que esa formación intelectual contribuya más bien a reproducir las condiciones de subdesarrollo, asegure el estatus social de los grupos dominantes (Lorey, en Anguiano, 1990:180), y satisfaga las propias necesidades de conocimiento académico.[38]

Fuerzas productivas, trabajo simple y su necesidad de educación básica

¿Qué características de trabajo simple y educación básica requiere la ISD? Dada la división internacional del trabajo, la periferia subdesarrollada tiende a desempeñar actividades productivas en las que priva el trabajo físico, adaptable y funcional, cual apéndice técnico de la planta productiva importada (cosa que explica los bajos salarios). El trabajo directo es simplificado a una condición incipiente y unilateral, el caso del peonaje en la agricultura, el obrerismo, etcétera, que no requieren de la educación como fuente trasmisora de los

[37] "Excepciones" como ICA, que por sei ejemplares necesitamos conocer y valorar como experiencias posibles.

[38] Más explícitamente, una posibilidad sería tomar en cuenta la posición desventajosa de nuestra economía en el contexto internacional, y formular una estrategia de desarrollo "propia", endógena, de mediano y largo plazos, que implique la inversión redituable en trabajo calificado; donde el trabajo –con cierta calificación– considerado como la clave para encauzar dicho proceso, también se traduzca en necesidad educativa, y, finalmente, esta última involucre efectivamente al complejo sistema educativo Esto no significa que el sistema educativo única y exclusivamente se oriente a preparar la fuerza de trabajo requerida por el aparato productivo, pero el no hacerlo equivale a privarlo de esa función específica y primordial No dudamos que otros estudios precisen empíricamente la falta de relación orgánica, o la ruptura entre educación, trabajo calificado y desarrollo de las

rudimentos del conocimiento científico, sino de una educación disciplinante e ideologizante.[39]

Es cierto que, en un primer momento la dinámica industrial produjo un crecimiento de la producción, que las fuerzas productivas se desarrollaron (pese a que el capital físico es importado), que la división social del trabajo cambió en favor de las actividades secundarias y terciarias produciendo movilidad social, y que todo ello entrañó una dinámica educativa propia de un proceso de urbanización. Pero, a la vez, ese modelo de desarrollo estuvo signado por limitantes y deficiencias considerables que salieron a la luz al entrar este modelo sustitutivo en crisis, en agotamiento.[40]

Y es que la ISD al excluir el desempeño activo, creativo del trabajo, bloquea sus potencialidades mientras el sector atrasado (la agricultura tradicional) lo mantiene en su rusticidad, subyugación y explotación absoluta del jornalero agrícola.

El matiz de esa específica relación de producción y explotación del subdesarrollo tiene su explicación. Traduce la peculiar ideología del capital subdesarrollado que, por un lado, hace la apología del estilo de vida moderno ejemplificado por el "empresario emprendedor", como único sujeto del "milagro mexicano"; y, por otro, como "cultura de la pobreza", a las mayorías sean indígenas, campesinas y obreras, se les denigra y menosprecia por su "indolencia", "torpeza" e "ignorancia", asumidas como rasgos distintivos congénitos.[41] Esa ideología racista histórica –en la relación concreta de la producción– escamotea la contribución activa de la fuerza de trabajo al desarrollo y eso pesa como una causa más del atraso y la ignorancia.

[9] Claro que para el proceso de subdesarrollo la necesidad de trabajo simple no siempre es la misma, varía en cada etapa de su crecimiento, y según la modalidad de su inserción al polo desarrollado, lo cual, a su vez, influye en la educación

[0] El carácter dependiente –técnicamente– de la industria, su forma excluyente, su inversión privilegiada (a costa de la agricultura), y la extrema desigualdad social que conlleva resultó contraproducente

[1] Pero esa ideología, que exhibe la acción empresarial como milagrosa frente al trabajo físico, rutinario y desvalorizado, esconde su condición subordinada y dependiente –del capitalista local respecto del trasnacional–, vela su incapacidad "emprendedora, transformadora", puesta de manifiesto en su falta de competitividad al exterior, etcétera Lo expresado se evidencia si tomamos en cuenta que el

La demanda social de educación de las mayorías en condiciones de vida en deterioro

Desigualdad estructural y pauperización de campesinos y obreros: diques de la demanda social de educación

Ahora se examinará cómo la promoción de la sociedad urbano-industrial múltiplica la heterogeneidad estructural, agranda el desequilibrio campo-ciudad (Rivera y Sánchez, 1980:48),[42] provoca mayor desigualdad social, la indigencia de las mayorías, y cómo ello pesa negativamente en la expansión de escolarización en general y de los grupos mayoritarios en particular.

En realidad, el "tributo" impuesto a la agricultura por las vías contrarreformistas, recae sobre las espaldas del campesinado más débil: ejidatarios, pequeños y medianos propietarios y el sector de los jornaleros en aumento (Gutelman, 1967:217, 272-273 y 280). El punto es que ese deterioro agrícola restringe la base de sustentación de la demanda campesina de educación básica.

En resumen, la expansión industrial se basó en la proletarización y creciente explotación de la fuerza de trabajo, cuya resultante es la desigualdad social y pobreza de las mayorías. Un estudio señala que "la proporción de proletarios pasó de ser 39% de la PEA en 1930, a 71% en 1970 [y que] en ese lapso las clases subsidiarias (campesinos y servicios domésticos) redujeron su peso de 26 a 6%, y los artesanos y trabajadores por cuenta propia y pequeños comerciantes, de 24 a 11 por ciento".[43]

La superexplotación del trabajo la confirma la disminución de los salarios reales, que en 1957 "se encontraban más o menos en el nivel [de] 1939"

[42] "El desarrollo desigual adquirió el carácter de una contradicción central que contribuyó a desacelerar la expansión económica y replantear el descenso de la rentabilidad del capital. Se trata en lo principal del resultado de dos factores complementarios. En primer lugar, el sistema ejidal de tenencia de la tierra, que se volvió cada vez más incompatible con los requerimientos de la acumulación de capital en la nueva fase; en segundo lugar, la política estatal de apoyo a la industria en detrimento de otras actividades, sobre todo la agricultura" (Rivera y Sánchez, 1980 48).

[43] "En las actividades industriales (construcción y transformación) destaca la reducción de la importancia relativa de los artesanos y trabajadores por cuenta propia entre 1930, que era de 51% de la PEA en estas actividades, y en 1970, cuando se reduce a 13%. A su vez el conjunto de los proletarios pasa de 44 a 79% de la PEA en el sector en esos años En todo el lapso los obreros

Alejo, 1969·130).[44] Y paralelamente, como evidencia de la desigualdad social, ene lugar "la expansión relativa de un sector privilegiado de grupos medios, uyos niveles de empleo han estado determinados por el desarrollo de la gran mpresa [así como el] engrosamiento de [...] algunos estratos de la tecnocracia el Estado" (Ayala, 1986:44).[45]

Muestra categórica de la desigualdad social es la gran disparidad en la istribución del ingreso; entre "los muchos estudios [...] sobre el tema [hay] un onsenso general en cuanto a la desproporcionada concentración del ingreso" Solís, 1972:63).

Baste decir que el deterioro de las condiciones materiales de vida de ampesinos y obreros limitó sus posibilidades educativas y eso vino a contraecir la ideología educacionista como la clave del éxito y realización personal.

En resumen, no sólo la necesidad de fuerza de trabajo manual simple, utinario, adaptativo y pasivo viene a desmentir el ver a la educación como camino de una vida promisoria; también niegan esa versión optimista las randes desigualdades sociales y el deterioro de las condiciones de vida de s mayorías.

l balance de los determinantes sociopolíticos del proceso educativo: ferta oficial y demanda social de educación

la gestión estatal –teórico-práctica– tiene como objetivo adecuar la sociedad las necesidades del capital, cabe cuestionarnos: ¿cómo procede el Estado a nformar la sociedad al objetivo de la modernización y concretamente de la ndustrialización subordinada?, ¿qué orientación y meta se le fija a la educación icial?, ¿cuál es su peso en la conducción de lo educativo? Por otra parte, dadas s condiciones sociales y las aspiraciones educativas de la sociedad, ¿cuál es la spuesta de la sociedad civil a la política educativa estatal?

Clark W Reynolds (1973), está de acuerdo en que tuvo lugar esa disminución de los salarios les; en cambio, Raymond Vernon (1967), insiste en que no hay nada claro al respecto

"Los empleos gubernamentales [.] actuaron, a finales de los cincuenta como una esponja para sorber los profesionistas producidos por las universidades" (Lorey, en Anguiano, 1990 166), "la lítica de beneficio social, si ciertamente favoreció a sectores importantes de las clases populares, e mucho más generosa con los grupos medios de la población, a los cuales, dotó de mejores

El punto clave de la cuestión estriba en aclarar de qué manera la necesida por parte del capital industrial de fuerza de trabajo escolarizada se trasmuta e la correspondiente oferta oficial de educación.

Al considerar al Estado como síntesis de la relación singular entre gobernantes gobernados, se puede determinar a distintos niveles de análisis, desde la estructu social, el carácter de la hegemonía de los grupos dominantes y, con base en ell poder aclarar el sentido de la política cultural y educativa.

La Unidad nacional o unidad corporativa: medio para la industrialización y su influjo en la política educativa

El ambiente externo de guerra permite al gobierno de Ávila Camach asegurar la dominación corporativa y sectorial de la sociedad civil y operar viraje contrarreformista. Dicha dominación va precedida del sometimiento plegamiento de las fuerzas tradicionales (ejército, clero y oligarquía agraria), y la consiguiente refuncionalización del programa cardenista al nuevo objetiv industrializante.[47] En las decisiones y medidas estatales ya predomina lo político lo imperativo, lo impositivo, que no lo hegemónico. El medio gubernament

[46] El proceso para lograr doblegarlas pasa por varios momentos "El ejército, que figuraba com sector social integrante del PRM, es separado de dicho organismo y se afianza como "brazo armad del Estado [En este caso] las medidas de control directo reforma agraria y desarrollo económico so el origen de la desaparición del militar como principal personaje de la política mexicana" (Gonzále 1967.44), a su vez, el clero, tras su obstinada impugnación al régimen emanado de la Revolució su violenta oposición al callismo y su resistencia a la política cardenista, es sometido, y aunque baj la política de reconciliación de Ávila Camacho recuperó algunas posiciones y prerrogativas, com su creciente participación en la educación, al fin quedó "sujeto" a la directríz estatal general. Pc último, la oligarquía agraria, en su obstinación por conservar sus antiguas posiciones y privilegio cuando las condiciones modernizantes y sociales las negaban, sufrió un revés sin precedentes con l aplicación de la reforma agraria cardenista.

[47] El fortalecimiento de la burguesía, durante la coyuntura de la guerra, reafirmó y legitimó l iniciativas proburguesas de los grupos en el poder como razón de ser del propio Estado de l Revolución Pero el nuevo objetivo industrializante implicó recomponer la forma de la dominació y esto creó la necesidad de rectificación del camino desviado por los "extravíos del cardenismo" E efecto, la herencia legitimadora –la amplia base popular– resultante de la política reivindicatori cardenista, no podía ser tirada por la borda sin grave deterioro para la "hegemonía" heredada E problema para la nueva forma de dominación se resolvió con "refuncionalización" del program cardenista, es decir que aunque se seguían pregonando las reivindicaciones y transformacione

esencial para lograr la industrialización radica en neutralizar la lucha de obreros y campesinos. Así, esta forma de dominación corporativa se abanderó y cubrió con el manto ideológico de la "Unidad nacional". Integrar a la sociedad por medio del sentimiento nacional, pareciera lo más adecuado para hacer frente a la amenaza nazifascista; pero en realidad dicho principio fue el medio para tratar de neutralizar la conciencia, la resistencia de obreros y campesinos en defensa de sus intereses afectados.

La clave para entender esa estrategia política, dada la prioridad del sector industrial, estriba en el papel que se arrogó el Estado en los conflictos entre el capital –industrial– y el trabajo. La ideología de "Unidad nacional", de entrada, legitima toda función estatal que se proponga "armonizar" corporativamente los intereses clasistas para el objetivo de la industrialización. Por ejemplo, la huelga sindical, dentro de este régimen de sujeción, equivale a proselitismo y agitación antipatriótica. Por eso, el Estado-gobierno se presenta y ostenta como el mediador "neutral" que pretende un "justo equilibrio" entre el capital y el trabajo. En los hechos, la estrategia estatal busca garantizar máximos beneficios al capital en detrimento del trabajo asalariado.

En realidad, el principio de "industrialización a cualquier costo", explica el medio para alcanzarlo: la redoblada explotación. Esto se asegura mediatizando al movimiento obrero, cooptando a las dirigencias sindicales, en una suerte de transformismo gramsciano. Esa política justificada por la meta industrial y la retórica de la "Unidad nacional", parece tan efectiva y "convincente" que los dirigentes la acogen como propia, la apoyan incondicionalmente y embarcan al proletariado.[48]

En el campo no sólo se detiene la reforma agraria, sino que se encubren las medidas contrarreformistas, fomentando el espejismo de la tierra para

[8] Ni siquiera objetan el costo inmediato (baja salarial), impuesto al proletariado. En sus orígenes, a febril producción industrial, en plena guerra, y el incremento inusitado y repentino del empleo manufacturero, la proliferación del sindicalismo y el incremento de su poder e influencia, prefiguraba un futuro promisorio a las dirigencias, y eso les bastó para transitar por esa vía. Es así como ideología y "realidad" aparencial, confluyen para afianzar el control obrero a partir de ales dirigencias que, de titulares de la representación sindical, se trasmutan gestores del capital, influyentes delegados estatales, con poder, canonjías, y respaldo oficial a su función mediatizadora. Pero ¿esto qué tiene que ver con la educación? Baste decir que mientras las organizaciones sindicales mantenían su "relativa" autonomía, plantearon, diseñaron y lucharon por una educación ligada

afianzar el control y manipulación del campesinado. Esta estrategia oficial da buenos resultados, pues, los "campesinos que recibieron parcelas [...] se transformaron de disidentes políticos en partidarios de cualquier régimen que les permitiera conservar sus tenencias [y] además [...] el programa de distribución dio esperanzas a todos aquellos que no se habían beneficiado directamente" (Hansen, 1971:229).[49]

La nueva forma de dominación de la sociedad resulta efectiva:[50] *logra* el control absoluto corporativo burocrático de campesinos y obreros, *bloquea* su espacio libre de organización y de movimiento, *debilita* su capacidad de negociación de sus intereses y, consecuentemente, pasa a manos del Estado hasta la expresión y gestoría de su propio horizonte de necesidades y aspiraciones, entre ellas la educativa. Por esa sujeción, "durante 1940-1954, el Estado no enfrenta mayores cuestionamientos clasistas y puede abocarse a promover abiertamente la consolidación capitalista" (Ayala en Casanova, 1986:37).

Los movimientos de inconformidad proletaria de 1958-1968, aunque no aflojan las amarras del envolvente control corporativo, traducen las contradicciones de ese modelo de acumulación en apogeo. En efecto, tuvo "lugar [...] un ajuste riguroso de los medios de dominio y represión sindical, pero también destacó que el movimiento obrero era el componente principal de las bases del Estado. La dirigencia política interpretó el mensaje, y con la represión concedió después gran parte de las demandas económicas y recuperó los métodos más seguros y populistas de gobernar. Ello fue posible [...] por el auge económico de los años sesenta" (De la Peña, 1984:143-144).

[49] Por medio de la Confederación Nacinal Campesina (CNC), organismo oficializado, el gobierno penetra a las organizaciones campesinas, coopta e impone líderes, media y mediatiza sus necesidades culturales y educativas Por otra parte, el mismo gobierno propicia y promueve la tan anhelada "pequeña propiedad", concentrada en los modernos polos agrícolas de producción para la exportación, en beneficio de personas allegadas al grupo alemanista (Huitzei, 1970 90), estos nuevos señores del agro centralizan recursos y privilegios, y, no obstante que constituyen la contrapartida de los grupos ejidales y de la auténtica pequeña propiedad, como miembros de la CNOP, forman parte sustancial del partido oficial Este sector pronto logra el predominio en el agro e impone progresivamente sus intereses y los del capital industrial

[50] Generalizando este proceso de nueva dominación, advertimos que la presencia estatal en la sociedad civil en pro del capital es determinante, es como una "máquina ubicua que tapona todos sus poros" y aniquila sus movimientos e iniciativas recluta personal, coopta líderes naturales,

¿Hasta qué punto el "Plan educativo de once años" también es parte de la ıpuesta oficial a tales demandas?

ferta educativa oficial: determinante del proceso educativo

dado el grado y ritmo de desarrollo alcanzados y la consiguınte división del ıbajo el proceso educatıvo en general es efecto:

a) De las condiciones socıoeconómıcas que dan fundamento a las necesidades y aspiracıones educatıvas de la sociedad civil sıntetizadas como demanda social de educación, y
b) de la estrategia político hegemónica para adecuar la sociedad a las necesidades del capital, concretada como oferta oficial de educación.

cuestıón aquí es aclarar qué variable es la prevaleciente determinante.
La ISD, excluyente y monopólica se ımpone por el método de explotación soluta del trabajo, y ésta, se asegura mediante el control corpo-rativo de reros y campesinos, bajo la ideología de la "Unidad nacional". La polarización cial, el sujuzgamiento y pauperización de las mayorías evidencia la presencia abullante del Estado en todos los poros de la sociedad. Por tanto, parece concuso que en una sociedad corporativizada, donde obreros y campesinos án maniatados, difícilmente pueden dar forma y expresión a sus propias cesidades educativas, y mucho menos pueden hacer efectivo ese derecho ediante de sus dırıgencias, pues éstas operan bajo el dominio del Estado.
En síntesis, *sı la fuerza política de la demanda social de educación queda lucida a su mínima expresión, podemos afirmar que el proceso educativo se rfila "sobredeterminado" por la oferta oficial de educación; es producto casi clusivo de la acción estatal.* En otras palabras, la variable educativa viene a pender esencialmente de la política educativa oficial.

El proceso educativo

Unidad nacional y uniformidad burocrática del sistema educativo urbanizante

¿Cuáles son las consecuencias de que el Estado presidencialista disponga a s libre arbitrio del asunto educativo? La política de "Unidad nacional" traducid al plano educativo es muy elocuente al respecto.

La fórmula de la "Unidad nacional", cuyo imperativo es la industrializació a cualquier costo, traduce la sujeción de los intereses de las masas obreras campesinas a los de la burguesía, elevados al rango de intereses nacionales. E el plano político, esta unidad ideológica toma forma como unidad corpora tiva institucional estatal impuesta sobre la sociedad; donde todas y cada un de las instituciones se mueven al unísono y en pro del mismo fin. En particu lar, las administraciones refuerzan la organización centralizada y burocrática de sistema escolar para uniformar su orientación y contenidos escolares.

¿Qué consecuencias tuvo la estandarización educativa de corte purament urbano sobre un medio social heterogéneo, sobre todo para el ámbito rural Consideramos que la educación a medida en que es uniformada bajo la tutel burocrática estatal, es alejada cada vez más del medio pluricultural rural, qu hasta entonces la había vivificado; así, difícilmente logra su mínimo cometido l instrucción. Incluso, en este sentido, se afirma que la escuela rural se "desintegr [...] al mezclársele, con poco tino, elementos que, por extraños a su índole, l expusieron a un falseamiento de su misión histórica" (Castillo, 1965:326-336)

El impulso de la matrícula rural entre 1940-1946 (Anexo estadístico cuadros 2 y 5),[51] llevó a pensar a ciertos analistas que la escuela rural seguí su ruta ascendente. Por ejemplo, Frank Tannenbaum (1951:97) realiza u estudio en 1948 y no registra la crisis de la educación rural; más bien alude a su "tarea creadora [y hace algunos señalamientos en el sentido de que] Jaim

[51] Paradójicamente, en el sexenio 1940-1946, la expansión escolar primaria rural registra un elevad crecimiento, 7% (mientras el urbano crece lentamente, 2 2%) Paradoja porque en el quinquenio anterior, no obstante que el sector escolar rural recibe el mayor presupuesto educativo de lo gobiernos de la Revolución, la tasa de escolaridad es ralativamente baja, 3 1% y, ahora, con u presupuesto disminuido, la matrícula se eleva con gran ímpetu (7%) Esa baja escolarización rura reportada durante el cardenismo tiene su explicación obedece al boicot a la escuela pública, mientra

orres Bodet ha [realizado una labor positiva en] las escuelas primarias en s ciudades". Y todavía considera que la educación nacional se beneficiaría ajo los impulsos creadores de la escuela rural" (Tannenbaum, 1951:97). uando en realidad ésta ya había sufrido un fuerte descalabro. Ciertamente, deterioro del sector rural no se produce de un día a otro, pero la tendencia irreversible.

En cambio, la red escolar primaria urbana tiene como meta ideal la educación superior, prestigiosa para las minorías privilegiadas. La alta expansión a más eficiente escolarización en las escuelas privadas refleja el incremento bienestar de los grupos medios. La gestión de Véjar Vázquez fomentando s instituciones de alto nivel científico y cultural destaca en este sentido.[52] n este escenario reconstruido examinaremos el proceso educativo a partir l ávilacamachismo, pasando por el alemanismo hasta el sexenio de López ateos.

Unidad nacional, punta de lanza de la contrarreforma educativa jurídica y práctica

igual que los ejidos colectivos, la educación socialista es una institución traña en el nuevo contexto económico social. Luis Sánchez Pontón, primer inistro de educación del gobierno de Ávila Camacho, tuvo que renunciar a cargo por intentar conservarla cuando se imponía ajustarla conforme a la olítica de "Unidad nacional" (Castillo, 1965:422). Corresponde a Octavio ejar Vázquez, el segundo ministro, "restructurar" el conjunto educativo y nerlo a tono con la nueva tendencia. Torres Bodet la dotaría de los principios osóficos, del prestigio intelectual y de la normatividad constitucional.

Tácticamente, primero se descalifica la educación socialista como "sectaria extraña a las tradiciones nacionales", luego se desacreditan sus logros, y almente se desmantelan sus órganos más representativos. En relación n ese proceder aclaremos una engañifa legal. En 1942 se expide la Ley glamentaria del artículo 3 constitucional, que supuestamente ratifica la ucación socialista. La duda de tal intención surge porque dicho artículo es

[52] La creación del *Observatorio de Tonanzintla,* Puebla, del Seminario de Cultura Mexicana, del

reformado de raíz tres años más tarde (en 1945), mientras la Ley reglamentari perdura 30 años. ¿Cómo una ley reglamentaria, anterior, puede ser regida pc una ley constitucional aprobada *a posteriori* y con espíritu diferente y hast opuesto?, o es que la ley reglamentaria, decretada, es la que desplazó de hech el principio rector del artículo 3. Sólo examinando en qué condiciones términos se aprueba dicha ley se puede dar una respuesta autorizada. La Le Orgánica de 1942 establece que la educación:

> [...] fomentará el íntegro desarrollo cultural de los educandos dentro d la convivencia social, preferentemente en los aspectos físicos, intelectua moral, estético, cívico, militar, económico, social y de capacitació para el trabajo útil en beneficio colectivo [...] excluirá toda enseñanz o propagación de cualquier credo o doctrina religiosa [...] contribuirá desarrollar y consolidar la Unidad nacional, excluyendo toda influenci sectaria, política y social contraria o extraña al país, y afirmando en lc educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicció democrática y la confraternidad (Vázquez , 1970:200-201).

Como se puede apreciar, la Ley Reglamentaria "excluye toda influenci sectaria [...] contraria o extraña al país", ¿la alusión se da en abstracto apunta al conocido y tan debatido término socialista todavía vigente? Est ya es un indicio. En cambio, la novedad es que se propone formar a la nuevas generaciones en la "Unidad nacional", vale decir, en "el amor patric en las tradiciones nacionales" y en la "democracia". La coincidencia de esto objetivos con los lineamientos del artículo 3, reformado en 1945, conduce derivar que por medio de esta Ley orgánica se promueve anticipadamente l contrarreforma del mencionado artículo.

Es más, la política de la "Unidad nacional" es incorporada en dich ley orgánica cual principio articulador de la política educativa. En efecto Ávila Camacho expresa que el objetivo –de la Ley– apunta a "robustecer l 'Unidad nacional' y a preparar moralmente a la niñez y a la juventud e el culto de nuestras tradiciones y [...] los valores esencialmente mexicanos (Ávila en Cámara de Diputados, 1966:229). Y, para Octavio Véjar Vázquez "la escuela mexicana tiene en los programas de enseñanza, la base sustantiv

ıtribuir a integrar la nacionalidad mexicana con sus propios perfiles, con notas distintivas y peculiares" (Véjar, en Castillo, 1965:422-424). Para busca el fundamento en "lo nacional que es lo superior a todo interés clase, raza)", en "lo mexicano", "lo que es nuestro", en "la conciencia de estro ser colectivo", en "nuestra historia", "nuestro territorio", etcétera.[53]

Véjar Vázquez es categórico en su concepción sobre la política educativa "Unidad nacional": "Los que anhelan una escuela de grupo [¿se refiere a la ıcación socialista?], los que anhelan una escuela con tendencia ideológica cial, no son demócratas. Demócratas son aquellos que quieren el engrandecimiento de México, la integración definitiva de nuestra nacionalidad: los aspiran y quieren, como nosotros, a ir formando en cada uno de nuestros olescentes el concepto de la patria" (Vejar, en Aguirre, 1973:46; y en Castillo, 55:422).

También en el plano de la política fáctica, Véjar Vázquez es determinante, es una vez desacreditada la educación precedente, el ministro erradica todo lo no era ajustable a su concepción oficialista. Las influencias transformadoras cialistas" son eliminadas de raíz: cesa a profesores, reprime a funcionarios, tra establecimientos, suprime actividades sociales, etcétera. Y lo más grave, eda descartado el objetivo, históricamente caro a la escuela rural, de ligarse a condiciones, necesidades y formas culturales regionales y locales. Las escuelas ionales campesinas y el Departamento de asuntos indígenas desaparecen; la or social de la escuela y el bilingüismo se excluyen; la mística de las misiones turales se debilita; la coeducación se suprime por ir contra la "idiosincrasia" los mexicanos; etcétera.[54]

En cambio, no sólo se da cabida a la influencia "unificadora" de la iniciativa vada, sino que incluso se invoca su contribución económica a la solución del blema educativo, en lugar de hacer cumplir la ley que obliga a las empresas ostener escuelas –artículo 123– para los hijos de sus trabajadores.

Se insiste en enseñar lo mismo y de igual manera en Las Lomas de la ıdad de México y en la Sierra Tarahumara para acabar definitivamente con

s de advertirse que Véjar Vázquez, al tratar de descifrar y fundamentar lo nacional, lo mexicano, tera, encuentra más bien diferencias (Véjar, 1943.5)

n la "escuela nueva", "homogénea" no tiene cabida la escuela de grupo, raza o clase "como las ıadas Hijos del ejército, Hijos de trabajadores, Internados indígenas, ni para los medios, cuya

las diferencias y crear el ser nacional moderno de corte urbano. Para tal efecto, los nuevos programas escolares se formulan en detalle "El programa era, en esencia, un catálogo de temas convencionales, correspondientes a cada una de las materias de enseñanza, arreglando en consecuencia lógica, negro sobre blanco, según la naturaleza de la materia respectiva. En tales condiciones el programa era a la materia lo que el índice al libro. Estos programas se llamaban justamente de índice" (Castillo, 1965:444).

Además, puesto que el objetivo estriba en uniformar la mente mexicana conforme a las necesidades urbano industriales, nada más lógico que "tratar [de que el] programa urbano se adaptase al medio rural" (Castillo, 1965:425). Y, aunque no fue fácil desplazar "el programa vital de la escuela rural", la organización burocrática y centralizada permitió inducir e imponer la estandarización educativa.

Véjar Vázquez, siguiendo dicha línea, introduce los nuevos programas:

> Al poner en manos de los maestros estos nuevos programas, la Secretaría confía plenamente en que su vigencia servirá para que se alcancen los altos propósitos de la educación nacional. *Se piensa borrar las desigualdades totalmente; queremos que en la escuela se haga obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento,* de unificación; ya que es el amor, quiérase o no, el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos; una nación fuerte... (cursivas nuestras).[55]
>
> Plan de Enseñanza Primaria.
>
> Lenguaje..... .....Aritmética
> Ciencias Naturales.....Geografía
> Historia.....Civismo
> Dibujo.....Música y canto
> Trabajos manuales.....Economía doméstica
> Educación física (sólo para las niñas)[56]

[55] "En el correr del tiempo ha llegado el instante en que un hombre inspirado o genial, el Señor Presidente de la República, siente que el fruto está maduro, que el dolor ha sido un tributo caro, pagado por el pueblo de México para alcanzar su integración definitiva y perdurable de la Nación

Lo que no aparece en el programa, *currículum* oculto oficial, es el sentido le la Unidad nacional para el objetivo de la industrialización que articuló la educación.

La Ley orgánica tuvo vigencia por 30 años y los programas escolares espectivos "17 años, [...] el periodo más prolongado en que un programa scolar ha mantenido su vigencia en México" (Barbosa, 1972:233). Ello es ndicativo de la trascendencia de la fórmula ideológica de la "Unidad nacional" ara el nuevo régimen y el desplazamiento de la educación engranada a la ransformación social.

a abierta cruzada contrarreformista en la educación

a contrarreforma educativa cobra tal impulso, que las fuerzas progresistas ctúan a la defensiva; su lucha ya no pretende asegurar el terreno conquistado, ino evitar ser desplazadas por completo.

Del descalabro dado a la educación rural algo se rescata, ya que "sólo la ealidad, la cruda realidad de México y el sentido común de los mexicanos, ue de cuando en cuando impide que la teoría y la práctica de la revolución n laboriosamente construida, vengan por los suelos. Las fuerzas progresistas el país triunfan, al fin y al cabo, sobre Véjar Vázquez y sus seguidores, pero ucho del daño producido es de imposible reparación" (Aguirre en Cuarto ongreso Nacional de Sociología, 1953:304).

Los maestros revolucionarios realizan una de las últimas batallas en el aspecto gal, antes de la enmienda del artículo 3 constitucional, y previendo la supresión e la educación socialista, logran suavizar el cambio y mantener algunos de sus sgos positivos, fruto de la Revolución y de la propia trayectoria de la escuela exicana (Álvarez, 1963:167-168).

Sin embargo, para beneplácito de las fuerzas conservadoras y tranquilidad e la burguesía en ascenso, se proscribió del artículo 3 constitucional el extraño" término, el "engendro socialista". En cambio, en el nuevo texto el artículo es pródigo en términos como "armonía entre los mexicanos", convivencia", "amor a la patria", "solidaridad", "fraternidad", "justicia", ibertad", "democracia", etcétera, pero curiosamente el principio político-

ideológico que la rige: la "Unidad nacional" brilla por su ausencia, pero n falta que hacía, en la ley reglamentaria, como vimos, se le adelantó al nuevc artículo.

Torres Bodet, artífice de la reforma educativa, "preparó, sin gran publicidac para evitar agitaciones, un nuevo proyecto del artículo 3 constitucional' (Barbosa, 1972:236). El 30 de diciembre de 1945 fue promulgado en lo: siguientes términos:

> La educación que imparte el Estado –Federación, estados y municipios- tenderá a "desarrollar" *armónicamente* todas las facultades del ser humanc y fomentará en él, a la vez, el *amor a la patria* y la conciencia de solidaridac internacional, en la independencia:
> I. Garantizada por el artículo 24 de la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progresc científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
> *a)* Será *democrática,* considerando a la democracia no solamente comc una estructura jurídica y un régimen político, sino como *un sistema d. vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultura* del pueblo, sin hostilidades y exclusivismos, tenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acercamiento de nuestra cultura; y
> *b)* Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte, a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio y *la integridad de la familia,* la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de *fraternidad e igualdad* de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, grupos, de sexos o de individuos (Cámara de Diputados, 1970:24-26).

Se puede valorar en general la nueva Ley de Educación contrastándola con la

¿Cómo lograr el objetivo consistente en "tender a desarrollar armónicamente ɔdas las facultades del ser humano", y en particular la de los campesinos, ıando sus condiciones económico-sociales lo impiden y la política educativa :s son ajenos, pues es de corte urbano? En términos generales, se advierte una :eciente distancia entre los postulados educacionales y la realidad social, y su ıcauzamiento general y educativo. Si se toma el postulado de procurar una :ducación para la democracia en constante mejoramiento económico, social político", se advierte que objetivamente contrasta con el congelamiento de ılarios, la contrarreforma agraria y la sujeción corporativa de la sociedad.

La pretensión de una "educación basada en los resultados del progreso entífico" simplemente no opera en un ambiente de subdesarrollo y ependencia científico-técnica, pues ¿para qué enseñar la ciencia orientada la aplicación técnica para la producción, si lo común es importar la planta roductiva más sofisticada? La compra dilapidaria que se efectuó en medios e producción, al fin de la Segunda Guerra Mundial, es elocuente. Otro tanto :urre con el proclamado nacionalismo. La ISD lo contradice, por cuanto ıplica el sometimiento a la "órbita imperial". En fin, es un error que la ley lucativa pretenda desarrollar armónicamente todas las facultades humanas, democracia y el nacionalismo, aplicando una educación uniforme frente una realidad heterogénea, desigual y dependiente –industrialmente– al :terior.

Tales desatinos no son producto del desconocimiento de esa realidad, no del carácter unilateral e impositivo de la política educativa oficial. Torres ɔdet era consciente de esta irracionalidad; lo delatan sus reservas y dudas ıbre la acción política en curso, y las puntuales advertencias, prevenciones recomendaciones para atenuar su estricta y vertical aplicación de lo ·ogramado.[57]

Por ejemplo, ante el evidente desatino, por antipedagógico, de pretender fundir la misma educación al ámbito social nacional heterogéneo, previene: ·ara no incurrir en exageraciones, hemos cuidado de no recomendar tipos ıálogos de actividad escolar en los medios opuestos o diferentes". Más lelante recomienda: "importa fundir los regionalismos, sin destruirlos dentro

[57] Al punto expresa "para que los mexicanos tengan fe en la educación que les sea impartida, de nada

de un total francamente armónico [y alerta] menospreciar las particularidades de los grupos indígenas equivaldría a condenarlos a una asimilación limitada, aleatoria, torpe o injusta" (SEP, 1946:13-14).

En el fondo, las reservas del ministro y el intento frustrado de "flexibilizar la aplicación" del programa estandarizado, evidencian ya la reorientación educativa y el rígido control burocrático gubernamental sobre la educación.[58] Sus rodeos, como los siguientes, ilustran la gravedad del problema: *"Para conseguir la homogeneidad que necesitamos [.] habremos de hacer de la escuela primaria rural una verdadera estación civilizadora adaptando la unidad mínima de los planes al ambiente en que viven los educandos".*[59]

La gestión de Torres Bodet evoca los métodos vasconcelianos, como el incremento sustancial del presupuesto educativo,[60] su programa emergente de preparación y titulación del magisterio rural en servicio, que culmina con la creación del "Instituto Federal de Capacitación del Magisterio", la edición de miles de libros baratos para formar en cada escuela la Biblioteca enciclopédica popular y, lo más importante, emprende la segunda Campaña Nacional contra el Analfabetismo.[61]

¿Cuáles son los resultados de dicha campaña? Según el informe respectivo: "durante el segundo periodo y principalmente con el auxilio de los maestros [...] se organizaron 69 881 centros de enseñanza colectiva en el país en que se dio instrucción a 1 440 749 analfabetos, de los cuales 708 657 fueron ya aprobados y 732 137 están pendientes de examen" (SEP, 1946:125). Esto es importante por cuanto nos permite valorar el impacto de la escolaridad en

[58] Se comprende que Torres Bodet, al fin y al cabo artífice de dicha política, la justifique y trate de suavizar su aplicación; pero resulta absurda su pretensión de superar el error de fondo mediante recomendaciones y argucias retóricas

[59] ¿Cómo? "merced a una evolución de lo familiar a lo regional y de lo regional a lo nacional [o sea], ensanchando los horizontes del aprendiz, no con la intención discutible de 'incorporarlo' sino con el ánimo de ayudarlo a triunfar" (SEP, 1946.14).

[60] Dicho incremento posteriormente descenderá y se estancará, y sólo volverá a elevarse en 1959 a su regreso a la SEP (Anexo estadístico, Cuadro 30 y gráficas 18A y 19).

[61] "Durante el primer periodo, la Secretaría de Educación, directora ejecutiva de la campaña, procedió a estimular la creación del primer Centro de enseñanza colectiva (Instructivo II, septiembre de 1944), [ ] se dirigió a todas las autoridades municipales para que, en unión de los profesores, constituyeran las juntas recomendadas por la ley y efectuaran los censos de letrados y de iletrados. Proyectó y coordinó los medios de propaganda, por la prensa, por la radio y por el cinematógrafo

relación con el analfabetismo. El tercer periodo, que es de evaluación a los alfabetizados, culmina en la siguiente administración.

Todas esas medidas, ciertamente contribuyen a mantener el ritmo ascendente de la escolaridad rural adquirido desde la creación de la SEP en 1921. Lo cierto es que el elevado ritmo escolar rural registrado en el sexenio 1940-1946 sobre todo, es consecuencia, de la reforma agraria cardenista. El viraje económico-social y político todavía no repercutía en la dinámica escolar.

Política educativa alemanista

El gobierno de Ávila Camacho inaugura la política de "Unidad nacional" y la remite al ámbito educativo; las subsiguientes administraciones la reafirman y consolidan.[62] Así, el ministro de educación del gobierno de Miguel Alemán, Manuel Gual Vidal, refrenda esa necesidad educativa del poder: "la Unidad nacional únicamente puede asegurarse y mantenerse en y por la unidad de la educación [...] El Estado no realizará sus grandes objetivos mientras no logre salvar las oposiciones de las clases sociales y no logre crear una voluntad nacional mediante una educación obligatoria para todos. Y ello sólo puede lograrse mediante la planificación y realización de la escuela unificada" (Gual en Larroyo 1967:533).

La educación es vista como condición para formar la voluntad nacional, pero también se le atribuye el poder de "neutralizar" las oposiciones sociales al planificar su "unificación" y acción bajo el control directo del gobierno en turno.

Pero, crear esa voluntad nacional implica uniformar la orientación de los contenidos educativos y las formas pedagógicas. Y en este sentido el ministro Gual Vidal (1967), delinea la preparación del profesorado: "Se trata [...] de fundar sobre bases sólidas la unidad de la enseñanza normal como piedra clave para unificar de manera eficaz, firme y permanente la enseñanza a toda

[2] En ese sentido rige la política educativa de Miguel Alemán al proponer uniformar a las nuevas generaciones conforme a la ideología de la "Unidad nacional" para "salvar" las desigualdades

la República, para crear en definitiva, un verdadero sistema de educación pública [...] Se trata de federalizar, no de centralizar".[63]

Y con ese fin, en 1947, crea la Dirección general de enseñanza normal. La "Unidad nacional" se aplica, como hemos visto, no únicamente al ámbito educativo, sino en todos los frentes de la administración alemanista para encauzar la modernización urbano-industrial capitalista. El gobierno federal despliega todo el poder y recursos a ese objetivo.

En los hechos, el proceso educativo (enseñanza/aprendizaje) precisamente al imponer la estandarización burocrática sobre un medio económico, social y culturalmente heterogéneo, obstaculiza la realización dialéctica de la instrucción/educación. Sobre todo resulta negativa esa imposición para la educación en el medio rural debido a que, reducida la escolaridad para la gran mayoría a dos años escolares, y cuya carga ideológica ocupa buena parte de las actividades escolares, difícilmente logra la instrucción programada; vale decir, no logra asegurar ni la firme alfabetización de los educandos.

Por tanto, si la instrucción que se supone dota de un mínimo común de conocimiento y hábitos de trabajo escolares resulta deficiente; el proceso de enseñanza-aprendizaje, se verá también obstaculizado y difícilmente se alcanzará la meta educativa de fundamentar la conformación de la personalidad del mexicano evocado por Torres Bodet en el artículo 3 constitucional; entonces quedará en entredicho la creación del ser social, o sea, la tan deseada e inducida formación de la"voluntad nacional".

La preparación para el trabajo

A diferencia de la educación para el trabajo derivada de la política nacionalista del cardenismo y que partía de las propias experiencias individuales, variadas condiciones materiales, sociales y culturales, el programa impositivo de industrialización subordinada, excluye el desarrollo endógeno de las capacidades y limita la preparación de la fuerza de trabajo a facilitar su adaptabilidad al complejo productivo trasplantado del exterior.

Durante la Segunda Guerra Mundial, debido a la suspensión de la importación de bienes de producción, como excepción, pues no había otra

ılida, se requirió del talento y habilidades, aunque improvisadas, de la fuerza
e trabajo nacional. Y la capacidad de la fuerza de trabajo nativa demostró sus
osibilidades productivas en la práctica aun careciendo de la teoría. Pero esta
speriencia no trascendió como necesidad práctica y, tampoco se tradujo en
eterminante ni en necesidad educativa.

Por eso, sin tomar en cuenta esta opción endógena industrial, al término
e la guerra, la integración subordinada de la economía se concretó, mediante
importación: "la dependencia de México de las importaciones llegó a ser
n grande, que en esos dos años la cantidad de artículos importados se elevó
un tercio de los producidos en el país" (Vernon, 1967:123); lo que canceló
necesidad de apelar al talento y creatividad, al "impulso creador de la fuerza
e trabajo nativa, y menos a su preparación en ese sentido.

No es extraño que, entonces, a la escuela primaria se le fije como meta
oducir: "manos prontas, dedos más hábiles, sentidos mejor ejercitados".[64]
ı enseñanza cabal de los elementos de instrucción: leer, escribir, contar,
ografía, historia, los rudimentos de las ciencias, los hábitos de estudio, la
oral cívica, o sea, la superación de una cultura general son minimizados o
cluidos de la población mayoritaria.

ı educación de la "Unidad nacional"
cluye la educación de la comunidad

profesor reducido a último eslabón de la trama jerárquica oficial se limita
su desempeño burocrático según los programas diseñados desde arriba. Su
stacada función hegemónica por cuanto procuraba la elevación cultural
las comunidades, viene a menos; por eso no es extraño que se diluya
reconocimiento y la estima que le brinda la comunidad. Isidro Castillo
sume este hecho:

> La labor educativa con la comunidad quedó abandonada o reducida al mínimo, y la escuela se hizo extraña y parasitaria, donde había sido la

Es preciso, dice Gual Vidal, "de una vez por todas crear, con todo su aparato pedagógico, la uela activa y del trabajo cultivar desde la escuela primaria, junto con la memoria y la receptivi- l la actividad autónoma, el impulso creador y la energía del niño mexicano Desenvolver, junto

> conciencia y el centro motriz de la vida colectiva. Incluso en el norte y el noreste del país [...] puede decirse que las escuelas quedan colocadas en un nivel inferior al de las posibilidades que el medio ofrecía, no supo obtener todo el fruto que podría esperarse de estas óptimas circunstancias, no supo crear a la par que la riqueza material, la riqueza educativa, que pudiera traducirse en un nivel más alto de aspiración y de vida económica, social y cultural (Castillo, 1965:441).

El fracaso del proyecto educativo piloto de Santiago Ixcuintla, Nayarit, (1947-1950), "último gran proyecto de la escuela rural mexicana", muestra hasta qué punto las condiciones sociales y el rumbo habían cambiado; "muestra evidentemente que la escuela rural mexicana convertida en órgano público superior de la comunidad y encargada de atender todos los problemas ya sean económicos, sociales o educativos, no puede funcionar en el contexto de nuestra organización administrativa actual ni puede tener la capacidad técnica necesaria para tan magna tarea" (Cardiel, en Solana, 1981:339-340).

Lo más adverso es que ninguna otra instancia estaba en condiciones de remplazar la función hegemónica que había cumplido la escuela en el Cardenismo.

La problemática educativa en el nivel primario y el Plan de once años (1959-1970)

Primer sexenio: 1959-1964
La problemática educativa y su supuesta causa: elevado incremento demográfico

Las consecuencias de esa política educativa resultan negativas cuando menos por tres causas:

a) Porque la uniformidad educativa impuesta en un medio dispar tiende a su formalización, con el agravante de que se suprimen sus actividades extraescolares que habían sido parte sustancial de su dinámica,
b) porque la acción educativa se reduce a la población en estricta edad

había sido sujeto de la enseñanza, y

c) porque el maestro, alejado de la problemática de la comunidad, pierde su apoyo y la fuente de referencia que orientaba y daba significado a su actividad.

profesor Aguilera Álvarez (s/f:245) considera el lapso 1952-1958 como ı periodo de crisis: "crisis que abarca los diversos aspectos de la vida social que tiene como esencia los cambios profundos que se han efectuado en la tructura económica y política del país. Además, *esta crisis en la educación caracteriza por una ausencia de planeación, de dirección y de programas cazmente adaptados a esos cambios".*

Sus precisiones son lacerantes:

> [...] el maestro rural en el momento actual se ha convertido en un espectador, a veces indiferente de los problemas del campo. Los bajos salarios de los maestros, la inactividad de los señores inspectores, directores de educación [...] cuyo trabajo ha perdido contenido y, por qué no decirlo, la transformación que con el paso del tiempo ha sufrido la Secretaría de Educación hasta convertirse en lo que es ahora; una gigantesca sección de personal que se mueve administrativamente y tiene conflictos y plantea problemas (Aguilera, s/f:245).

ı realidad, la burocratización del conjunto escolar y el carácter urbano que le imprime al currículum tiende a conformar una enseñanza abstracta, ejada cada vez más de los variados ambientes socioculturales y, por ıto, de las necesidades de los grupos campesinos y obreros. Me refiero a ıa enseñanza abstracta por la dirección puramente teórica de la práctica dagógica, porque, como dice Isidro Castillo (1965:448): "el programa voca los aspectos generales de la ciencia [...] la cultura universal pero sin ferencia ni al medio nacional ni la época en que vivimos. Así, descontadas necesarias referencias a la historia y geografía de México, tal programa ıbiera podido ser válido en cualquier parte del mundo".

La falta de una coherente orientación educativa, que todo conjunto escolar ntralizado exige para su adecuado funcionamiento, lo lleva a extraviarse

la enseñanza, con los objetivos y las formas educativas. Así ocurrió, en efecto, con las llamadas pruebas objetivas que, introducidas para evaluar las actividades educativas, terminaron por imponer sus condiciones al programa al constituirse en finalidades inmediatas de éste (Castillo, 1965:450).

La política hacia la modernización urbano-industrial efectivamente enrola a la misma educación. Podría objetarse que no todo fue negativo, que durante el sexenio de Ávila Camacho la escolaridad rural alcanzó un rápido incremento (7%). Sin embargo, éste es efecto diferido de la reforma agraria cardenista que al mejorar el estándar de vida del campesinado hizo factible su educación. Pero la duda de la política, contrarreformista, que sobre todo perjudica la educación rural, se despeja en los sexenios de Alemán y Ruiz Cortinez, pues, el sector rural experimenta un descenso sensible de 7 a 3.4 y 3.9%, respectivamente, y en contrapartida, la escolaridad urbana se eleva sustancial y progresivamente de 2.2 a 4.5 y 7.1%, respectivamente (Anexo estadístico, Cuadro 2).

Esto obedecía a que mientras la escuela urbana: "más sistematizada, más simplificada, ya que se reducía de plano a lo puramente académico y disponiendo del personal suficiente, había logrado una organización completa que comprendía todos los grados de la primaria, la escuela rural no se había podido integrar en la generalidad de los casos sino en los primeros años". (Castillo, 1965:451 y Anexo estadístico, Cuadro 21).

Sin embargo, ese unilateral énfasis educativo en la educación urbana sería "eclipsado" por el incremento desorbitado de la población, por lo menos así lo interpretaban los intelectuales del nuevo régimen.

¿Cómo se había comportado el factor demográfico? En la década de 1940, la población creció a un ritmo de 2.7% anual, y entre 1950 y 1960 se elevó a 3.1%. Pero mientras en la cuarta y quinta década la población rural mantenía un bajo e invariable crecimiento (1.5%), la urbana crecía rápidamente y en forma sostenida (4.7 y 5%). Por otra parte, la población escolarizable (entre 5 y 14 años), aumentaba a un ritmo de 2.6% en el promedio nacional durante la cuarta década, a 3.6 y 3.8 en las siguientes. Lo más probable entonces, es que, dada la inusitada urbanización demográfica, la población en edad escolar rural mantuviera un bajo incremento y que la urbana aumentara con mayor rapidez y de manera progresiva (Anexo estadístico, Cuadro 38).

Para las altas esferas oficiales, el incremento inusitado de la población y especial de la población en edad escolar significa un obstáculo y retroceso la escolaridad real. Efectivamente, si al incremento de la escolaridad en el norama nacional restamos el demográfico, obtenemos tasas de incremento :olar real muy menguadas: de 1.6% durante el periodo de Ávila Camacho, í% en el de Alemán y 2% en el de Ruiz Cortinez (Anexo estadístico, adros 2 y 5).

Sobre todo era evidente la aversión oficial al incremento demográfico ›ano, porque venía a desmentir los "esfuerzos" de las administraciones en › de la "modernización urbana", de la "industrialización". Ciertamente, si a :asa de incremento escolar urbana 7.1% le restamos la del incremento de la blación 4.9%, la tasa real de escolaridad decrece a 2.2%. Esto opacaba toda ›clama oficial triunfalista en educación (Anexo estadístico, Cuadro 5).

El ministro de educación, Ángel Ceniceros, hace una interpretación ramente malthusiana del incremento demográfico cuando expresa: "La gustia crece, porque cada año aumenta la población en una cifra equivalente n nuevo estado o sea unos novecientos mil niños..." (Ceniceros, 1953:166).

El "mal" que causaba la llamada explosión demográfica, más bien nostraba la incapacidad oficial para hacer frente a los requerimientos de olarización popular. En realidad, no era el aspecto demográfico lo que straba las expectativas de la política educativa oficial de proporcionar ucación a todos". La situación crítica educativa no hace más que expresar a de las consecuencias del programa industrial a toda costa: la creciente erogeneidad estructural y el distanciamiento entre el campo y la ciudad, la igualdad social que vuelve a manifestarse crudamente en todos los planos l empeoramiento de las condiciones de vida de las mayorías (Noyola y ›ez, 1951:201-209; Martínez, 1959).

Lo que ese modelo industrial requería era la preparación de "manos prontas, los más hábiles y sentidos mejor ejercitados"; pero la educación no logró : lo menos satisfacer esa demanda; aunque la variable demográfica, dada la is agrícola y la repulsión de la población rural se trasladó en oleadas (del apo a la ciudad) dispuestas a "mil usos".

Baste señalar que como expresión de esa situación social crítica, se arrolla la lucha de los asalariados y en especial del magisterio del Distrito

Federal en 1958 y 1959.[65] Además, la escolarización y la educación se habían convertido en un problema, aunque oficialmente dicha crisis se atribuyera al elemento demográfico y con base en éste, se llevara a cabo el "Plan de once años" para afrontarlo.

La política de expansión escolar de Torres Bodet

La crisis educativa no podía pasar inadvertida. Al finalizar la gestión de Ruiz Cortinez, se promueven reuniones de alto nivel para examinar y atacar el problema educativo. La acción concertada de las instituciones gubernamentales concibe poner en práctica el Plan nacional de educación. José Ángel Ceniceros decía, "Lo llamo gran plan nacional, porque la educación, a diferencia de los programas de obras materiales, no pueden resistir cambios frecuentes de criterio o de orientación" (Ceniceros, 1953:41-42).

El gobierno de López Mateos retoma la idea planteada por su antecesor de llevar a cabo dicho plan, que sólo podía enfrentarse con éxito mediante una acción concertada de las altas esferas del gobierno. Además, nuevamente se contó con la colaboración de Jaime Torres Bodet quien, después de 12 años, regresaba a hacerse cargo de la SEP con un gran acervo de conocimientos y experiencias sobre los sistemas y los problemas educativos internacionales pues en el ínterin se había destacado en la investigación educativa (SEP-Unesco, 1947:128) y como director de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sin embargo, lo primero que llama la atención es que, no obstante la participación de las distintas secretarías implicadas para afrontar la crisis educativa, a partir del Plan de once años, ésta no es enfocada como un problema social en toda su complejidad, sino fundamentalmente como una gran cuestión meramente cuantitativa, esto es, casí demográfica.

[65] Las "condiciones de explotación no se aliviaban con el simple crecimiento económico De aquí que en las etapas de las graves recesiones económicas, la insurgencia obrera creciente rebase los sistemas de control sindical y de represión, para formar movimientos poderosos. Tal es el caso de numerosos conflictos y luchas rurales, del movimiento obrero de 1950, del estudiantil y magisterial

El diagnóstico cuantitativo del problema educativo, las pautas por seguir medidas para resolverlo se encomendaron, por decreto del Congreso de la Jnión, a una comisión mixta compuesta por representantes de las Cámaras e la Unión y de las distintas secretarías de Estado (SEP-Unesco, 1947:128).[66] Dicha comisión elaboró el "Plan nacional para el mejoramiento y la expansión e la educación primaria en México", más conocido como "Plan de once ños". El diagnóstico se fundamentó en una muestra estadística aplicada *ex rofeso*. Asimismo, la proyección del "Plan de once años"[67] se estimó con apoyo n datos del censo de 1950 y estadísticas escolares.

Los organismos encargados del "Plan de once años" trabajaron en pequeño comité", prescindiendo de los puntos de vista del magisterio y de ıs necesidades manifiestas de la población en materia educativa. Un dirigente el magisterio informaba que "el Plan de once años fue establecido por don ume Torres Bodet, pero él nunca tomó en cuenta los puntos de vista de los rofesores [...] fue un plan administrativo con el cual los profesores nunca e identificaron" (Benveniste, 1968:86). Esa operación y manejo educativo esde la cúspide evidencia la rígida centralización de la estructura escolar sobre todo, su alejamiento de las demandas y necesidades de obreros y ampesinos.

El aspecto cualitativo de la educación (el qué y cómo enseñar, etcétera) ue según reza el "Plan de once años", busca su mejoramiento, en realidad se ıbordina al cuantitativo. Efectivamente, no obstante que los problemas –de rincipios y prácticas educativas– detectados por Torres Bodet son graves, ı respuesta es de tímidos propósitos y ajustes menores, como quien pega arches o trata de suavisar lo estatuido desde arriba.

'l diagnóstico cuantitativo de la problemática educativa

l diagnóstico realizado sobre el problema escolar y directamente del ciclo ;colar en 1958-1959 muestra lo siguiente:

De Gobernación, Hacienda, de la Presidencia, Educación Pública, Industria y Comercio y por esores del Banco de México y del Magisterio

a) La población en edad escolar primaria, entre 6 y 14 años, es calculada en 7 633 455;
b) la asistencia real a la escuela es de 4 436 561 equivalente a 58% de la población en edad escolar, y
c) el resto, 3 196 800 que no recibe educación, representa 42% del total de la población escolarizable (SEP, 1961:42)

La comisión para afrontar el sistema educativo y Torres Bodet, en primer lugar, quedaron sorprendidos de que 50 años de revolución educativa arrojasen un saldo tan desalentador. Los intelectuales se vieron de cara a una contradicción: cómo justificar esos millones sin escuela, sobre todo, cuando el México posrevolucionario se había caracterizado por elevar la escolaridad y de hecho se había logrado expandirla de 24 a 58% (Torres, 1961:19). La Comisión respectiva, no habiendo comprendido la gran envergadura del problema, lavándose las manos, advierte que era imposible proporcionar educación a toda la población escolarizable. Proporcionar educación a la niñez, decía un representante de la Comisión, desborda el límite de nuestra misión; es objetivo de la obra general que realiza el gobierno y no sólo de la agencia educativa (SEP, 1961:40).

Parece inconsecuente fijar esa meta escolar mínima cuantitativa cuando, dada la gravedad de la problemática educativa, se pregona "afrontarlo" con seriedad y al unísono por todas las esferas del gobierno. Eso equivale a admitir que el problema de la educación nacional no tiene solución para los gobiernos de la Revolución. No cabe duda que el aspecto cuantitativo, reflejo del gran problema educativo, los abruma y se cuidan de precisar los alcances:

> El Plan [...] sólo enfoca la posibilidad de resolver el problema del gran número de niños de edad escolar primaria que no reciben la primera enseñanza por falta de aulas, de grados escolares, así como de aquella pequeña porción creciente que ahora no concurre por motivos ajenos al sistema educativo y que irán incorporándose muy lentamente a la escuela, conforme vayan mejorando las condiciones económicas y sanitarias del país, y generalizándose más todavía el interés por la educación.[68]

n esencia, se trata de satisfacer la demanda o *necesidad real de educación demanda de los que desean y están en condiciones materiales de asistir a la escuela).* sta categoría abarca los siguientes renglones derivados de la muestra estadística:

> De los 3 198 894 niños que no reciben educación, la demanda real de educación no atendida es redondeada en 1 700 000, esto es, 53% del total; el resto 1 500 000, o sea, 47%, comprende los niños que *no asisten por problemas económicos, por aislamiento, enfermedad o deserción, en pocas palabra, aquellos que por sus condiciones de subsistencia no pueden sostenerse en la escuela* (SEP, 1961:53-55).

s evidente que ese millón setecientos mil indica, tanto el rezago oficial en suministro de un mínimo de educación a los estratos más bajos, como s difíciles condiciones de vida de estas capas. La muestra estadística ilustra ómo: "a través de la deserción escolar, la pirámide estadística que forman los istintos niveles de ingresos familiares en el país, proyecta su sombra sobre el stema educativo-nacional y lo conforma a su imagen y semejanza, dándole mbién una estructura piramidal, compuesta por los grados escolares de que nsta la escuela" (SEP, 1961:45).

Esto muestra lo determinante que resultan las condiciones socioeconó-icas para la educación, y cómo su deterioro incide en el rezago educativo agnosticado.

a proyección cuantitativa del "Plan de once años"

bre la base de la demanda "real" de educación calculada y el incremento mográfico estimado, la Comisión proyectó la demanda futura para los 11 os siguientes, de tal forma que la inscripción para 1965, a medio camino l Plan, fue estimada en 5 826 561 (SEP, 1961:60-61), lo que imponía crear 240 nuevos grupos escolares.

Para 1970, la estimación de la inscripción total fue de 7 195 461 y de 000 nuevos grupos escolares, considerando para cada grupo, 47 alumnos r profesor (SEP, 1961:60-61 y 64). A su vez, la nueva estructura escolar igiría, la construcción de 27 000 aulas rurales (SEP, 1961:71), la ampliación

y reparación de 36 700 más (SEP, 1961:74), la preparación de "67 000 maestros considerando un promedio de 5 600 en los cinco primeros años del Plan y 6 500 en el siguiente periodo de gobierno" (SEP, 1961:67). Por otra parte, tales objetivos implicaron la necesidad de ampliar el sistema normal, y capacitar a 31 000l profesores aún no titulados (SEP, 1961:72).

La magnitud de tal demanda proyectada sólo se podría satisfacer elevando sustancialmente el presupuesto educativo federal y contar con la cooperación de las autoridades estatales y municipales, así como de los sectores sociales implicados (SEP, 1961:81-84). Sin embargo, llama la atención que la Comisión demandara, sin éxito, la revisión del artículo 123, fracción XII, en el sentido de hacer extensivas las escuelas "Artículo 123" (que sólo incluían el ámbito rural), a las negociaciones urbanas. Tal demanda se basaba en que, según la Comisión, las empresas urbanas contaban con más posibilidades económicas que las rurales (SEP, 1961:84-85). También, por otro lado, recomendaba la ampliación educativa del sector privado a fin de menguar la carga del sector oficial (SEP, 1961:85-86).

Los elementos cualitativos:
¿reforma o revalidación de la orientación educativa precedente?
Diagnóstico de una situación educativa en crisis

El titular del ramo, cual intelectual orgánico de primer rango del régimen establecido, conoce y reconoce mejor que nadie la magnitud del problema educativo y su íntima trabazón con la crítica situación social creada por la modernización industrial. Ante la manifiesta imposibilidad de emprender cambios de fondo, pone sobre aviso a los grupos dominantes respecto de los efectos negativos que, de agudizarse el problema educativo, podría tener para el propio régimen (Torres, 1961:18). Así, ante el saldo tan pobre que arroja el diagnóstico escolar, Torres Bodet previene: "¿cómo podríamos erigir, de manera sólida, la estructura agrícola, industrial y comercial que requiere nuestra economía para dar al progreso de México el sentido de amplia justicia social que anhelamos profundamente?" (Torres, 1961:18).

El encargado de la SEP, sorprendido de tales revelaciones ¿? reconoce que el viejo objetivo de la Revolución de proporcionar un mínimo educativo

ociedad urbano-industrial, "Cuando se tocan en su realidad descarnada, stos inmensos problemas, lo que sorprende no es que tengan tal magnitud. lo. Lo que asombra es que hayamos podido vivir e incluso crecer como emos vivido y crecido en el curso de los últimos 30 años. La vitalidad el impulso de nuestro pueblo han compensado no pocas ineficiencias de rganización y de previsión"(Torres, 1961:18).

Su interpretación de que el desarrollo alcanzado obedece a la "vitalidad el impulso de nuestro pueblo" es correcta, pero en el sentido de que el osto lo ha pagado el pueblo (obreros y campesinos) en términos de miseria, ubyugación, explotación, ignorancia y represión.

as recetas de Jaime Torres Bodet. filosofía y principios educativos

orres Bodet, al dar la pauta al Consejo Nacional Técnico de la Educación lvarez, 1963:44) organismo encargado de elaborar los nuevos programas de lucación primaria, insiste en preparar: "un mexicano en quien la enseñanza timule armónicamente sus facultades", agregando la variante de la eparación técnica de la fuerza de trabajo. *"Un mexicano interesado, ante todo, el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir satisfacerlas. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y onómica de la Patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino n su trabajo, su energía; su competencia técnica"* (Torres, 1963a:61).

A la pregunta de si el modelo industrial modernizante promovido demanda les cualidades de preparación de la nueva fuerza de trabajo, de identidad cional e independiente hemos de responder, con un ¡no!, rotundo, puesto ie las condiciones socioeconómicas de dicho modelo industrial las excluyen.

Ante el problema descubierto de que la inmensa mayoría de los niños ie ingresaban a la escuela primaria rural sólo recibían uno o dos años de colaridad, reincidiendo en su recetario de doce años atrás, recomienda var a cabo "un ajuste del plan de estudios que tome en cuenta la realidad de a deserción [...] procure dar a los primeros años de la escuela una formación ndamental" (Torres, 1963a:67).

Más concretamente, pretende una instrucción mínima que proporcione al niño los elementos de autorreconocimiento de su medio social vital, y su papel en éste como sujeto activo y responsable, y valore su trabajo.[69]

Ante los efectos negativos de la centralización burocrática de la enseñanza resultantes de imponer vanamente los programas del Distrito Federal a toda la República, aconseja: "abrir, en los planes y en los programas, una puerta mucho más amplia a los elementos locales y regionales tan vigorosos en nuestro pueblo [...] Os invito a reflexionar acerca de las diferencias que existen, desde el observatorio del pedagogo, entre el medio rural y el ambiente urbano" (Torres, 1963a:65).

Los objetivos educativos consistentes en ligar la enseñanza al medio social concreto y de preparar el trabajo, eran viejos propósitos de la escuela de la reconstrucción nacional, que sintetizados por Bassols, los confrontara prácticamente con la fundación de las escuelas regionales campesinas. Recordemos que principios y prácticas de este tipo fueron erradicados por la contrarreforma educativa que contribuyera a promover el mismo Jaime Torres Bodet en el sexenio de Ávila Camacho. Recordemos que él mismo había hecho recomendaciones semejantes, de manera que revivirlos ahora en el ambiente de industrialismo urbanizante y de creciente burocratización educativa, simplemente no tiene sentido; sus posibilidades de aplicación son nulas.

Para el efecto de brindar más instrucción que educación, insiste en que se dedique más tiempo a las actividades que el propio niño desarrolla y experimenta bajo la dirección del profesor, y se disminuya el tiempo dedicado a "escuchar al profesor". En breve, con ese reformismo educativo a su previa contrarreforma, Torres Bodet pretende "dar [al] pueblo una educación más firme, más práctica y más activa" (Torres, 1963a:82).

Y puesto que la reorientación educativa implica la actividad del profesor, se pronuncia porque el maestro adopte un papel "ante todo como hombre y no como un compendio de fórmulas pedagógicas". Pero, ¿qué tipo de hombre recomendaría? Aquí tendríamos que remitirlo a su ilusión de formar el "tipo de mexicano", "armónico", "democrático", "patriota", "fraterno" y

[69] [...] "que el niño conozca mejor que ahora el medio físico, económico y social en que va a

'culto" que imaginó en los postulados ideológicos de la contrarreforma del artículo 3 en 1945.

Seguimiento y aplicación de los principios trazados por Torres Bodet

¿Hasta qué punto el Consejo Nacional Técnico de la Educación siguió el camino trazado por Torres Bodet en la elaboración de los nuevos programas?, y ¿en qué medida se aplicaron dichas fórmulas generales? El Consejo presentó su informe sobre los nuevos programas diseñados el 21 de enero de 1960; se advierte que retoma, en primera instancia, algunas recomendaciones generales cuando prescribe: "que los *fines primordiales de la educación deberían determinarse de acuerdo con las necesidades vitales del niño y de la sociedad* [...] que la escuela debería intentar constantemente relacionar los conocimientos impartidos en el aula con los problemas nacionales y regionales a los que los alumnos se enfrentan cotidianamente" (SEP, 1960:64).

En esa pauta, los contenidos y las actividades educativas se organizan en áreas de acción cultural y se estructuran en forma global o sea, en áreas de conocimientos, según el informe de la comisión respectiva.

> Este programa [...] está organizado [..] por necesidades, propósitos o actividades que propenden al desarrollo integral de la personalidad del educando, y su distribución se hace por grandes funciones o intereses de la vida:
>
> I La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico.
> II Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales.
> III La comprensión y el mejoramiento de la vida social.
> IV Actividades creadoras.
> V Actividades prácticas.
> VI Adquisición de los elementos de la cultura.
>
> Todos estos aspectos están perfectamente integrados en cada uno de los grados escolares (Álvarez, 1963:49).

Dichos puntos propuestos se aplicaron, o mejor dicho, se pretende su

(en Solana, 1981:379) dan cuenta de que: "Se abandonó la organización de los conocimientos en asignaturas, se procuró enlazar el aprendizaje a las necesidades vitales del niño y a sus propias experiencias, por una parte y, por la otra, a la vida social, y se propuso estructurar las materias en áreas".

Se refiere a las áreas diseñadas por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Sobre sus resultados nos referiremos más adelante.

Otros apoyos asistenciales al "Plan de once años"
(libros de texto gratuitos y desayunos escolares)

Las metas escolares planteadas con base en el diagnóstico técnico del problema cuantitativo, el objetivo –de Torres Bodet– consistente en actualizar planteamientos y prácticas educativas (como ligar la educación al medio), y la campaña alfabetizadora que se lleva a cabo, evocan la dinámica educativa revolucionaria, sobre todo por lo novedoso de la respuesta. En efecto, el diagnóstico que atribuye en buena parte el retraso educativo a las condiciones de miseria, aislamiento y falta de estímulos familiares, que en principio se evade como un problema extraescolar, finalmente es enfrentado, incentivando la incorporación a la escuela a partir de dos medidas asistenciales: los libros de texto obligatorios y gratuitos, y los desayunos escolares casi sin costo.

No cabe duda que la magnitud de esa medida fue impactante al objetivo cuantitativo perseguido. El presidente López Mateos informa a la nación en 1959: "En un país de tantos desheredados, la gratuidad de la educación primaria supone el otorgamiento de libros de texto: hemos resuelto que el gobierno los done a los niños de México, para lo cual se procede a la impresión de 16 000 000 ejemplares que serán distribuidos por todo el país" (en Cámara de Diputados, 1966:700).

El programa cobra tal dimensión, que impone:

a) Un aumento considerable en las partidas presupuestales federales y estatales a favor de la educación, y
b) reclama el apoyo de la comunidad.

Respecto del presupuesto federal destinado a la educación, que en las admi-

del presupuesto total federal, se eleva entonces a 20%, rebasando incluso el presupuesto cardenista que alcanzara 16% (Anexo estadístico, Cuadro 30). Además, la administración de López Mateos proyecta la aplicación del plan al siguiente sexenio, pretendiendo asegurar su continuidad.

Los campesinos contribuyeron con faenas a la construcción y reparación de las escuelas; las mujeres participan en el servicio de los desayunos escolares; los comités escolares recobran importancia; el profesorado trata de revivir viejas prácticas y su ánimo de servicio. Con todo, la participación y apoyo de la comunidad, al parecer, principalmente se redujo al ámbito rural, para declinar al fin del sexenio.

Algunos obstáculos a la aplicación del Plan

Problemas de diversa índole obstaculizaban el avance del Plan. Acaso el más importante haya sido el conflicto que motivó la obligatoriedad de los libros de texto gratuito. El gobierno, como hemos dicho, dispuesto a asegurar una "educación mínima y estandarizada", emprende la dotación de libros de texto gratuito, cuya obligatoriedad se prescribe para todos los niños de las escuelas primarias. Esta medida provocó una campaña de oposición de la derecha. Los grupos reaccionarios de Monterrey y Guadalajara, tacharon la medida de inticonstitucional porque, según ellos:

a) Contrariaba el "derecho natural de los padres" de escoger la educación de sus hijos y,
b) violaba los derechos del hombre al constreñir la actividad libre y creativa del educador (Christlieb, 1962:109-115).

Cuál fue la respuesta gubernamental? Se afirma que: "a pesar del emocionalismo de la campaña y del respaldo que aparentemente tenían los oposicionistas en algunas centrales industriales de Monterrey y Guadalajara, debe dejarse sentado que no representaban la opinión mayoritaria del país, como lo demostró el apoyo ofrecido al programa educativo del gobierno en todo México" (Cowart, 1966:26).

Otra fuente oficial aseguró que la SEP defendió bien su programa: "que

de México [...] en varios actos públicos, contestaron todas las acusaciones dirigidas contra el libro de texto. Aquel debate demostró que las diatribas procedían de personas que ni siquiera habían leído los textos que censuraban" (Caballero y Medrano en Solana, 1981:376-377).

La corriente opositora manifestada contra la obligatoriedad de los libros de texto, y contra su contenido, no logró su cometido, aunque sí la aceptación de que los estudiantes tenían la opción de consultar otros libros.

Aplicación y logros del Plan en su primer sexenio

El Plan de escolarización avanzaba en varios de sus objetivos inmediatos. El programa de dotación de desayunos escolares resultó un eficaz apoyo a las familias de escasos recursos, y un incentivo para regular la asistencia a la escuela.

En 1964 López Mateos informaba de algunos logros obtenidos: el presupuesto educativo alcanzó en 1963, 25% del total; se proporcionaban desayunos escolares diarios a 3 millones de niños, satisfaciendo la demanda calculada en 30% de la matrícula en el periodo respectivo; se había donado 114 millones de textos y cuadernos escolares; se construyeron 30 200 aulas; se nombraron 29 360 profesores titulados, y se capacitó a 17 472 de los que carecían del título correspondiente; también se mantenían en promedio 11 500 centros alfabetizadores, etcétera. Como resultado inmediato de la aplicación del Plan, disminuyó, por primera vez, la población absoluta que no recibía educación, lo mismo que la magnitud de los analfabetos (Cámara de Diputados, 1966:853-861; Latapí, 1964:15-31).

Un dato ilustra el avance cuantitativo del Plan: en 1965 se inscribieron 6 759 385 alumnos en las escuelas oficiales, cifra que superó en 932 824 a la proyectada por el Plan (5 826 561). Este inusitado crecimiento escolar se verifica con la tasa de incremento de la escolaridad, que alcanzó un ritmo de 7.2% durante los seis primeros años de aplicación del Plan (Anexo estadístico, cuadros 1 y 2).

El hecho de que la expansión escolar inmediata rebasara las metas fijadas, no necesaria ni únicamente obedece a que la demanda real proyectada fuera subestimada, como pretende Pablo Latapí.[70] Lo más probable es que las

edidas complementarias –libros de texto gratuito y desayunos escolares– mejorar las condiciones materiales de los grupos campesinos, ampliara la manda real, y sobrepasara la calculada. Esto significa que el Plan resultó rtalecido por lo menos en términos cuantitativos.

Es cierto que para precisar objetivos y calcular logros, sería necesario nsiderar los datos censales de 1960, ya que las proyecciones respectivas se saron en datos del censo de 1950.

terpretación de los avances cuantitativos

parecer, el diagnóstico oficial es atinado; su buen grado de confiabilidad lo uestra la atención que recibió la demanda social real de escolaridad, pues la a de la matrícula primaria promedio, se eleva a 7.2% en los primeros seis os, excediendo en mucho al periodo precedente, cuyo ritmo fue de 5.8% nexo estadístico, Cuadro 2).

Sin embargo –entre 1959 y 1965–, la demanda social de educación rebasó la oferta oficial –con todo el Plan y sus apoyos– toda vez que:

a) La escolaridad crece rápidamente (7.2%), y supera la oferta indicada por el ritmo de incremento del personal docente de 4.8% y, por si hubiese duda,

b) el número de alumnos por profesor en el promedio nacional crece de 47 a 54%, en el sector urbano de 42 a 51%, y en el rural de 51 a 59% (Anexo estadístico, cuadros 2 y 36).

ómo interpretar este adelanto de la demanda social de educación respecto la oferta educativa, con la aplicación del Plan, cuando el diagnóstico lejaba un gran rezago educativo supuestamente causado por aquélla? Esta- mostrando que la demanda educativa, en crisis por la difícil situación r la que atraviesan las masas, con las medidas complementarias y la rápi- urbanización demográfica rebasó las expectativas; es decir, los libros y sayunos escolares mejoraron las condiciones materiales de la demanda,

así fortalecieron y fueron satisfechas las aspiraciones educativas de amplios sectores sociales que estaban al margen.

Son oportunas las siguientes observaciones al respecto:

1. Pareciera que el sector rural resulta más beneficiado con la aplicación del Plan, pues ahí la matrícula que –de 1953 a 1959– había crecido 3.9%, se eleva ahora a 7.8%, rebasando incluso al sector urbano que crece 6.9% (Anexo estadístico, Cuadro 2). También el personal docente rural, que entre 1953-1959 creció 3.1%, entre 1959-1965 se eleva a 5.3%. En cambio, en el sector urbano resulta inversa: primero el personal docente crece más rápido, 5.8%, luego disminuye a 4.6%. (Anexo estadístico, Cuadro 35).
2. ¿Cómo interpretar ese dinamismo escolar rural siendo que su población, dada la creciente emigración, no crecía rápidamente (1.5%) y no "presionaba" tanto al sistema escolar, por lo menos cuantitativamente?
3. En todo caso, dado que los datos muestran un mayor incremento escolar rural, cabe plantear: hasta qué punto no contradicen o indican un desvío del Plan de hacer frente al "criminal crecimiento demográfico manifestado sobre todo en el medio urbano".
4. Si bien es cierto que en términos de simple expansión de la matrícula, el Plan tuvo en el medio rural un resultado más favorable, no puede decirse lo mismo respecto de la eficiencia, pues aquí persisten rezagos y problemas de fondo ya históricos como escuelas incompletas, maestros no titulados y mal pagados, excesivo número de alumnos por profesor, etcétera.
5. Considero, más bien, que no obstante el menor ritmo de incremento escolar del sector urbano, sigue creciendo y lleva la delantera tanto de la extensión como de la eficiencia escolar. Esto no debería extrañarnos, pues el sector urbano resultó más y mejor beneficiado, por mucho tiempo, incluso a costa del rural. Todo ello no significa que con el Plan haya recibido menos impulso: sino que, dado el nivel escolar más favorable del que parte, su incremento no puede ser igual que el del sector escolar rural rezagado.

Algunos resultados cualitativos, al respecto, insisto:

a) Resulta especialmente desfavorable para el sector rural el alejamiento de la educación de sus condiciones y necesidades socioculturales propias, y
b) que ese alejamiento obedece directamente a la oferta educativa, su rigidez derivada de la centralización burocrática, e indirectamente es la resultante de la corporativización de la sociedad.

otro lado, se registra una contradicción entre la aplicación de los programas balizados, y la asignación de libros de texto por materias, lo que conduce ustar en la práctica los exámenes conforme al contenido de dichos libros. En efecto, al ver los resultados de la aplicación de los nuevos programas balizados. Un informe autorizado de la misma SEP a finales del sexenio iene:

> Es cierto que el trabajo globalizado no ha tenido la difusión y aplicación deseables; esto obedece [...] a ciertas circunstancias...

1. Insuficiencia de [...] información [y] ejemplificación.
2. Necesidad de orientación más constante.
3. La confusión [del] maestro [...] cuando se habla de varias formas de trabajo globalizado.
4. [Falta] de familiarización del maestro con el trabajo globalizado (Villarreal, 1963:73-74) [etcétera].

e es un punto más que delata la ineficacia de los medios pedagógicos para anzar el objetivo educativo.
Respecto del libro de texto, el profesor René Avilés, entre otras cosas, irma lo anterior al señalar críticamente:

> [No ha sido] fácil que los maestros establecieran las conexiones necesarias entre los programas globalizados y los libros de texto (organizados por

> los programas y se concretan a enseñar librescamente por materias independientes [...] si el libro pretende dirigir la obra educativa, sea guiando el trabajo del maestro, sea intentando activar como segundo maestro del alumno, desvirtúa su función y se interpone como una barrera que menoscaba la creatividad de la relación maestro-alumno (Avilés, 1971:95).

También cabe advertir que la estandarización de los contenidos educativos se impone sin miramientos, a las inoperantes consejas de Torres Bodet, de tomar en cuenta al medio social concreto del estudiante. En términos del poder político, traducido a educación, en este periodo se logra consolidar el viejo sueño porfiriano de implantar la misma enseñanza "para que todos piensen de un mismo modo [...] y obren de manera semejante", gracias a los libros de texto gratuito, únicos y obligatorios ¿pero se logra tal objetivo?

La masificación del sistema escolar. consecuencia del "Plan de once años"

La insólita expansión escolar del ciclo primario, cual ola en ascenso, sometió a una crisis de crecimiento a todo el conjunto educativo. Este supuesto se sostiene en varios hechos: el ciclo secundario se amplía; se crean los centros de capacitación para el trabajo y, a partir de 1965, las instituciones de enseñanza media y superior crecen inusualmente. En la UNAM y el Politécnico, no obstante que elevan sus inscripciones de primer ingreso, el número de aspirantes "rechazados" aumenta masivamente. La UNAM tuvo que ampliar la capacidad de su ciclo preparatorio, y creó los CCH, establecidos en distintos rumbos de la Ciudad de México, y con dobles turnos; surgen nuevas carreras intermedias; se multiplican los grupos escolares superiores; se plantea la instauración de nuevos centros universitarios y se proyecta la "Universidad abierta".

Por tanto, los datos sugieren que, sobre todo en el primer sexenio, pero también entre 1964-1970, la aplicación del Plan y las medidas complementarias, produjeron el incremento formidable de la escolaridad primaria. Además, al coincidir esa dinámica educativa con el proceso modernizador urbano-industrial, causó la crisis de crecimiento de los ciclos superiores del sistema

oincidir con la modernización de la sociedad, incrementó los flujos escolares creó problemas acumulativos en los ciclos superiores que desembocaron en roblemas de crecimiento.

lgunos elementos estadísticos ara la interpretación de la escolaridad

l proceso urbano-industrial, que conlleva el impulso de la escolaridad, arece quedar confirmado a partir de las interrelaciones de las variables en uestión, cuyos valores, según los índices de correlación, son crecientes en los ucesivos momentos de tal etapa histórica (Anexo estadístico, cuadros 58-63, ndices de las matrices de correlación).

En efecto, los valores positivos de los índices de correlación entre urbanización la escolarización elemental son como sigue: 0.53, 0.52, 0.58, y 0.65 (en 930, 1940, 1953 y 1959), y nos indican una relación directa y creciente. lgo similar encontramos al correlacionar la población ocupada en la industria la escolarización. Los valores positivos obtenidos en los mismos años son: .45, 0.53, 0.51 y 0.53. Pero las asociaciones con la población ocupada en los rvicios reporta valores más altos: 0.56, 0.72 y 0.73.[71]

La eficiencia escolar cuantitativa guarda una asociación indirecta con medio rural; esto se observa en relación con la población dedicada a s actividades primarias. En cambio la eficiencia escolar respecto de la oblación dedicada a las actividades secundarias tiene una relación directa tamente significativa con los siguientes valores: 0 85, 0.79 y 0.82 (en 1940, 953 y 1959). Lo mismo ocurre referente a la población dedicada a las tividades terciarias, cuyos valores de correlación son: 0 81, 0.73 y 0.78, spectivamente, en los mismos años. La eficiencia escolar es pues privativa e la escolaridad urbana (Anexo estadístico, cuadros 58-63, índice de las atrices de correlación).

La escolarización del sector privado (porcentaje de matrícula privada specto del total) en relación con la urbanización (población que vive en calidades de 2 500 y más habitantes) tiende a ser significativa a partir de

Referente a la escolaridad urbana y rural, los resultados no son útiles, debido posiblemente a e el respectivo porcentaje de la población urbana y rural utilizado es el total, y no corresponde

1940 con índices que van de 0.23 a 0.53 en 1953. Valores semejantes, e: decir contrastantes, se obtienen si observamos las interrelaciones entre l: escolaridad privada y la población dedicada a las actividades secundarias, y terciarias: sus valores son 0.46 y 0.16 en 1940; 0.47, y 0.51 en 1953, y 0.3: y 0.26 en 1959; no tenemos argumentos sobre el repentino descenso en 1959 Con todo, tales valores reafirman el carácter urbano de la educación privada (Anexo estadístico, cuadros 58-63, índices de las matrices de correlación).

El alfabetismo es un suceso cultural también netamente urbano, toda vez que los valores de su nexo con la población urbana son: 0.78, 0.73, 0.72 y 0.73 (en 1930, 1940, 1953 y 1959). El alfabetismo referente a la población dedicada a la industria en esos mismos años también nos da valores positivos y significativos: 0.61, 0.65, 0.66 y 0.60; asimismo, en esos años, se obtienen índices aún más elevados con respecto a la población dedicada a las actividades terciarias: 0.74, 0.73, 0.78, y 0.76 (Anexo estadístico, cuadros 58-63, índices de las matrices de correlación).

CAPÍTULO VII

El "milagro mexicano", "Unidad nacional" corporativa y educación (1964-1970)

Introducción

En el último capítulo de este trabajo, en su primera edición (1996), analizamos los nexos educación y sociedad durante 1940-1964; en particular, la expansión de la educación primaria, sus objetivos y orientación en relación con el arranque y ascenso industrial, objetivo estatal "a cualquier costo", así como la consolidación del régimen político corporativo, presidido por la ideología de la "Unidad nacional", para lograr dicho objetivo. Pero, ese capítulo queda indefinido, toda vez que el análisis abarca hasta 1964, y trunca la tendencia histórica que, signada por el movimiento estudiantil de 1968, culmina alrededor de 1970 y luego tiende a declinar. De ahí que, al incorporar el estudio del sexenio 1964-1970, el tramo histórico, reconstruido como un todo explica y define mejor el proceso. En particular, muestra que la forma industrial, que deviene dependiente y subsidiada, al concluir la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial (SGM), que la originó, salen a relucir sus contradicciones –por el movimiento estudiantil y su trágico fin– que conducen a su crisis general, lenta, larga, pero irreversible. Aquí importa elucidar la función cardinal que desempeña la educación en la sociedad en dicho tramo histórico.

El enfoque clásico sociológico, en una de sus mejores expresiones, plantea el análisis educativo como "*condición, causa o efecto del cambio social*",[1] *se entiende que esa visión del cambio enfoca el hecho del dinamismo del desarrollo capitalista central; pero deja en la penumbra las periferias;* en concreto no vislumbra que en nuestra circunstancia, el "cambio social" no tuvo el significado de desarrollo; que si bien experimentó un lanzamiento espectacular y un elevado crecimiento de 1940-1970, en seguida se agota y entra en crisis; y, lo peor

es que por tratar de mantenerlo "a toda costa", el país es privado de tomar medidas alternativas viables, de lo que es capaz de emprender y realizar. A este respecto, no es casual que, a diferencia del cardenismo donde la educación pública cobrara el papel de "fuerza productiva originaria" (Martínez, 1999), y de expansión de la ciudadanía; desde la década de 1940, la educación fuera relegada a operar como "aparato del régimen político", como una institución corporativa más. Entonces, la problemática desde nuestra realidad social, nos plantea cuestionar la *educación, como condición, causa y efecto del subdesarrollo y de nuestra condición dependiente;* y desde esta perspectiva, examinamos la educación mexicana en relación con el *proceso industrial dependiente, subsidiado, y su régimen político corporativo de "Unidad nacional".*

El contexto de la industrialización dependiente de México

Lo que las naciones producen y con qué medios, se concreta en su nivel de división social del trabajo[2] y su intercambio mercantil. De ahí que el desarrollo desigual –de sus fuerzas productivas– del sistema capitalista global materializado en la división internacional del trabajo, tienda a su polarización internacional: de un lado, las economías de los países desarrollados, generadoras monopólicas de medios de producción cada vez más sofisticados, y, de otro, las economías subdesarrolladas y periféricas que imposibilitadas para generar medios de producción propios, tienen que importarlos y, sobre todo, cuando a la industria de importación se le apuesta como único y propio camino, como es el caso de la industria mexicana, se relegan otras opciones y, no se promueven las condiciones claves de y para su desarrollo endógeno, como es el caso de la educación.

Es necesario plantear, en el contexto de la polarización, ¿qué opción tienen las periferias y los países subdesarrollados en particular? En general, pueden optar entre: 1) seguir por el camino trazado según los intereses del capaitalismo central, pretendiendo conservar su "respectivo lugar" según

[2] Marx ya había planteado que "[ ] las relaciones entre las naciones dependen [del] desarrollo de sus fuerzas productivas, la división del trabajo y el intercambio interior [acentúa que el desarrollo] lo indica del modo más palpable [ ] la división del trabajo [y que] toda nueva fuerza productiva se

su grado de desarrollo,[3] o 2) tratar de romper el cerco –de la competencia, por cierto, muy desigual–, y "dar el salto de rana" desarrollando sus fuerzas productivas (Giddens, 1996:309-310).[4]

¿Pero cuándo, cómo y qué países subdesarrollados y dependientes pueden tomar la senda de un efectivo desarrollo? Por principio, para "dar el salto", hay que partir de ciertas condiciones necesarias, y una, por cierto, muy importante es la preparación –anticipada– de su fuerza de trabajo que implica al sistema educativo (al respecto no es casual que los tigres asiáticos tomaran como garrocha para dar el salto su sistema educativo). Pero, en nuestro país, en el periodo de estudio, a pesar de que sus clases dominantes se proponen industrializarlo, terminan por apuntalar y consolidar de manera unilateral la relación de dependencia, especialmente, de la economía estadounidense. No obstante que, durante la coyuntura de la SGM y, posteriormente, la guerra de Corea, la economía mexicana da con arrojo un arranque y rápido crecimiento industrial, con posibilidades de maniobra para dar el salto hacia un efectivo desarrollo endógeno propio, se detiene anonada. Al fin de la década de 1960, entra en crisis, se agota y desindustrializa, y, ante su incapacidad productiva y competitiva –y a la falta de condiciones, como la educación relegada–, "cede" el terreno ganado a pulso al capitalismo central. ¿Por qué? Para responder tenemos que especificar la forma y proceso industrial en relación con la educación.

Los países latinoamericanos, y en concreto México, han seguido la ruta de la dependencia, la cual "[ ] está [ ] fundada en una división internacional del trabajo que permite el desarrollo industrial de algunos países y limita este mismo desarrollo en otros, sometiéndolos a las condiciones de crecimiento inducido por los centros de dominación mundial (Dos Santos, 1970 180)

En su crítica a las teorías tecnocráticas Giddens (1996) expresa "[.] El planteamiento correcto, a mi entender, es lo que podría denominarse una concepción [de salto de rana] del progreso tecnológico [ ] Lo que pasa es que la adopción de un modo tecnológico dado sirve para concretizar y estabilizar un sistema sociotécnico existente en el seno de una sociedad dada o de un tipo de sociedad; el avanzar más allá de esto suele, entonces, ser posible una sociedad que está más

Los momentos de la industrialización

Primer momento: su despegue, crecimiento y educación

El despegue y crecimiento industrial tiene lugar al estallar las hostilidade de la SGM: el amplio mercado externo e interno al quedar desabastecid crea la circunstancia extraordinaria y oportuna, que bien aprovecha l burguesía manufacturera mexicana para concurrir a satisfacerlo. Pero, lo sujetos y promotores de la industrialización sustitutiva de importaciones no se proponen explícitamente escalar posiciones dentro de la globalida capitalista; más bien, su objetivo raya en la espontaneidad y ambiguedad de desarrollo industrial "a cualquier costo", como lo proclamaran abiertament en sus planes; y no lo hacen, en parte, porque no ven la necesidad de crear la condiciones internas necesarias para salvar los obstáculos hacia un auténtic desarrollo; actúan pragmáticamente y aprovechan la ocasión de enriquecers rápidamente (aquí y ahora) ajustándose, a las condiciones de la producció existentes, que son coyunturales.

En la práctica, el reto que enfrentan estriba en cómo producir el mayo volumen de mercancías para expandir al máximo el suministro de éstas, y as incrementar la ganancia extraordinaria. En pos de este objetivo, disponen e funcionamiento de fábricas y talleres a toda su capacidad, de día y de noche Además, cuentan con el formidable apoyo gubernamental predispuesto crear las condiciones necesarias y suficientes para la acumulación de capital etcétera.

El despegue y expansión industrial se realiza mediante una combinació óptima de las condiciones y elementos de la producción existentes para obtene la máxima ganancia: 1) se utilizan los medios de producción en operación qu se van sustituyendo por equipos de importación; 2) adaptan el trabajo simple y abundante proveniente del reservorio rural a la maquinaria y equipo existent o de importación; 3) pagan los salarios mínimos –cuyo promedio rige en e campo– para realizar un trabajo intenso; 4) sobreexplotan bajo el contro corporativo a obreros y campesinos y, 5) justifican la sobreexplotación con l ideología de "la Unidad nacional", patriótica, sobre las bondades y beneficio del esfuerzo de obreros y campesinos. Examinemos, con taleselementos, e

La relevancia de la fuerza de trabajo y la dependencia científico-técnica en proceso industrial y la educación. Según List, Adam Smith, el autor de *La queza de las naciones,* en su planteamiento original, consideró que

> [...] el trabajo es la fuente que suministra a una nación sus riquezas, y [...] *el acrecentamiento de estas riquezas depende principalmente de la fuerza productiva del trabajo, es decir, del grado de habilidad, destreza e inteligencia con que se desarrolla el trabajo* y la proporción entre el número de los seres productivos y de los que no lo son (List, 1955:124, cursivas nuestras).

n embargo, puesto que Smith no desarrolla el concepto de "fuerza productiva l trabajo", por dar prioridad a la división del trabajo, List lo rescata en su ra: *Sistema nacional de economía política;* en la multiplicidad de temas que orda, se cuestiona: "[...] ¿qué hace que estas cabezas, brazos y manos se liquen a la producción y que sus esfuerzos sean fructíferos? [en su libro resume así] ¿qué otra cosa sino el espíritu que anima a los individuos, el den social que fecunda su actividad y las fuerzas naturales cuyo uso está en disposición?" (List, 1955:125). Entonces, lo más importante para animar ecundar las fuerzas productivas es el *estado de la sociedad, su cultura;*[5] pero ecisa, "[...] Todo gasto para instrucción de la juventud, observancia del recho, defensa del país, etcétera, es una destrucción de valores en provecho la fuerza productiva. La mayor parte del consumo de un país tiene por jeto la educación de la nueva generación, el cuidado de la fuerza productiva l porvenir".[6] Luego, el autor considera escrupulosamente el estado actual

] lo principal es el *estado de la sociedad* si florecen ahí las ciencias y las artes, si las instituciones s leyes engendran el sentimiento religioso, la moralidad y la inteligencia, la seguridad para las sonas y para los bienes, la libertad y la justicia; si en el país todos los elementos de prosperidad terial, agricultura, industria manufacturera y comercio, están igual y armoniosamente desa-llados, si la potencia es bastante grande para asegurar a los individuos la transmisión de los gresos materiales de una generación a otra, y para ponerlos en estado de utilizar totalmente, no las fuerzas naturales del país, sino la de los países extranjeros, por medio del comercio exterior e las colonias" (List, 1955 124-125)

pone un ejemplo al parecer simple, de dos familias que poseen los mismos recursos pero yectan el futuro de sus hijos de diferente manera una, los ahorra y resuelve que sus hijos se liquen al trabajo manual, mientras que la otra emplea su capital "[ ] en hacer de dos de sus hijos

de los pueblos como resultado histórico de sus estrategias seguidas en relación con las fuerzas productivas.[7]

En nuestro caso, *¿qué significa y qué consecuencias acarrea para los sujetos de la producción emplear fuerza de trabajo simple y adaptativa y ofertar oficialmente una escolaridad mínima y rudimentaria?* Para el capital industrial la fuerza de trabajo simple y adaptativa significa: *economizar* y, por tanto, ganar y acumular; pero, esa estrategia para el trabajo acarrea *obstrucción* del ejercicio de las capacidades creativas y productivas, y, socialmente da como resultado una estructura laboral con un bajo perfil productivo respecto de los medios de producción y para el sistema educativo significa *condicionar* una escolaridad afín: esto es, mínima, rudimentaria para campesinos y obreros. Entonces, la fuerza de trabajo (simple y adaptativa), así conformada y reproducida escolarmente, en parte, explica el estancamiento de la productividad de la fuerza de trabajo en activo (incluso de la propia tendencia de la industrialización dependiente); pero también la pérdida de competitividad de la economía y su rezago en el contexto global; y, lo más perjudicial que resulta para el país es que queda atado a esta forma de reproducción dependiente, e imposibilitado para incursionar por otra alternativa promisoria.

Cabe tomar en cuenta que, desde el despegue de la producción industrial, en plena guerra, se puso de manifiesto que no pocos operarios de las fábricas no tenían experiencia como obreros y que se carecía de técnicos. La hábil, que no diestra, mano de obra, proveniente de la agricultura, era capaz de componer las máquinas, pero, de manera improvisada. Entonces,

---

[en la última familia] se han despertado y desarrollado muchas fuerzas morales, muchas aptitudes destinadas a acrecentarse de generación en generación, y cada nueva generación poseerá así más recursos para adquirir riquezas que la que ha precedido. En la otra familia, por el contrario, la estupidez y la pobreza crecerán a medida que la propiedad se divida más" (List, 1955:126-127). Haciendo un símil de esas orientaciones familiares el autor pasa a considerar el estado actual de los pueblos como resultado histórico de sus estrategias seguidas

[7] "El estado actual de los pueblos es el resultado de la suma de los descubrimientos, invenciones, mejoras, perfecciones y esfuerzos de todas las generaciones que nos han precedido: he ahí lo que constituye el capital intelectual de la humanidad viviente, y cada nación no es productora sino en la medida que ha sabido asimilarse estas conquistas de las generaciones anteriores y acrecentarlas con sus adquisiciones particulares, en tanto que los recursos naturales, la extensión y situación geográfica de su territorio, el número de sus habitantes y su potencia política le permiten cultivar en ella, superior y armoniosamente, todas las ramas del trabajo, y extender su acción moral, intelectual,

fue un gran desacierto no haber tomado en cuenta esa carencia y *prever* la preparación de las nuevas generaciones, no sólo con miras adaptativas sino para lograr un despegue, crecimiento y desarrollo científico-técnico, a todos los niveles de la producción, desde el pequeño productor del campo hasta el que trata de innovar en tecnología de punta. Sin embargo, precisamente, ocurría todo lo contrario: se impone la contrarreforma agraria y educativa, y se refuerza la modernización industrial dependiente. A partir de esta lógica de producir masivamente, durante el despegue y ascenso industrial, en muchos caso, como las industrias textiles, debido al intenso uso a que fueron sometidos los equipos, éstos se desgastaron y tuvieron que ser renovados por medio de la importación, aunque muchos, tal vez los más, clausuraron sus empresas. Es el caso de las zonas fabriles de Tlaxcala, Puebla, Río Blanco, etcétera.

Esa práctica importadora de maquinaria y equipo, no es el camino del desarrollo industrial; pues, los medios de producción, y en concreto "[...] las fuerzas productivas son el resultado de la energía práctica de los hombres, [que] se halla determinada: por las condiciones en que los hombres se encuentran colocados, por las fuerzas productivas ya adquiridas, por la forma social anterior [...] que ellos no han creado y que es producto de la generación anterior [...]".[8] De lo expresado se colige que la *condición dependiente* puede ser superable mediante el *desarrollo* de sus capacidades: a partir de la calificación y preparación de la fuerza de trabajo educada. Los *siguientes hechos muestran la industrialización dependiente operando en su clímax, con fuerza de trabajo simple y prácticamente sin vínculos progresivos ni dialécticos con lo educativo*:

1) en 1960, 36% del total de la población económicamente activa (PEA) era analfabeta; 31.9% había completado de 1 a 3 años de escolaridad, y 11.4% había cursado entre 4 y 5 años; en total, 79.5% de la PEA tenía una escolaridad mínima que abarca desde los analfabetas hasta los que cursaron estudios primarios incompletos

[8] "El simple hecho de que cada generación posterior se encuentre con fuerzas productivas adquiridas por la generación precedente que le sirven de materia prima para la nueva producción, crea en la historia de los hombres una conexión, crea una historia de la humanidad, que es tanto más

2) La política económica del sexenio 1970-1976, en respuesta a la crisis trató de superar la dependencia industrial a partir de la capacitación del trabajo en funciones, de la calificación del trabajo de las nuevas generaciones, desde la base hasta la educación superior, destacando la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Universidad del Tercer Mundo, pero los intereses creados se opusieron a esa opción.
3) La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), en 1991, por fin, detecta que la baja competitividad de América Latina y el Caribe se explica por el divorcio entre educación y producción; de ahí su prescripción de tomar en serio la generación del conocimiento, la educación y la calificación de los llamados recursos humanos para elevar la productividad, y así la competitividad.
4) Podemos concluir que las burguesías y gobiernos latinoamericanos toman y/o son obligados a seguir el atajo de la industrialización sustitutiva dependiente que los ata al exterior y en cambio amplían la brecha entre producción y educación, cosa que explica la baja competitividad; el caso mexicano es ejemplo paradigmático.

Estrategia de la explotación, acumulación dependiente y educación

A semejanza de la industria maquiladora, la industrialización dependiente utiliza fuerza de trabajo simple y barata la cual, adaptada a la maravillosa máquina importada, realiza trabajo intenso para incrementar la masa de la producción y lograr el objetivo de la ganancia extra. La teoría crítica de la dependencia plantea que "[...] la tendencia natural del sistema será la de explotar al máximo la fuerza de trabajo del obrero, sin preocuparse de crear las condiciones para que éste la reponga, siempre y cuando se le pueda remplazar mediante la incorporación de nuevos brazos al proceso productivo..." (Marini, 1973:52-53). Justamente, esa condición es característica la economía mexicana. En la década de 1940, su población rural entonces mayoritaria, cual reservorio de mano de obra, tras la aplicación de la reforma agraria, emigra en oleadas para surtir el proceso urbano-

dustrial, y en la década de 1950 modifica el perfil de país rural a urbano. a estrategia de sobrexplotación obrera es viable porque los trabajadores cién incorporados a la industria, como peones "acasillados" estaban metidos ya a estándares de vida de subsistencia y pudieron "aguantar" vir con un salario mínimo, en su calidad de nuevos obreros, por casi dos écadas: 1940 a 1957 (Alejo, 1969:130). Y, si la educación corresponde al o de trabajador requerido y a sus condiciones de vida, entonces, bastaría n *expandir una escolarización mínima y rudimentaria para obreros, ya no diga para campesinos.*

gundo momento de la industrialización y educación

hecho es que, al término de la SGM, y la de Corea, las economías centrales nuevan su industria y no sólo recuperan con creces sus antiguos mercados bastecidos, durante la guerra, por las periferias–, sino que ahora tienden a onopolizarlos. En contraste, las periferias, como la industria mexicana que r tomar en exclusiva el atajo de la dependencia y por no haber calificado el abajo de las nuevas generaciones, se ven obligadas a reforzar la modernización pendiente, con el impulso redoblado de los gobiernos. Como medida tratégica para competir con el exterior, se recurre al proteccionismo dustrial, pero eso es contraproducente pues provoca ineficiencia y baja oductividad de la industria manufacturera. A la larga, el eje industrial con rias dificultades para reproducirse, descapitaliza a otros sectores –como la ricultura– o al endeudamiento. Tales medidas conducen al estancamiento crisis del bloque histórico de la Unidad nacional. *¿Cuándo, cómo y por qué urre esto?*

Sobre la tendencia bosquejada algunos estudios coinciden en que la dustrialización *sustitutiva de importaciones,* surge en la década de 1940, ece entre 1950-1960, culmina entre 1960-1970, después declina.[10]

Al respecto Cordera y Clemente (1980:28), consideran que en "[ ] los sesenta toma cuerpo y dominio la gran empresa monopolista [y detecta dos fases] una que inicia en 1962 y concluye 1970, caracterizada por el rápido crecimiento de la economía y el mantenimiento de una tasa inflación notablemente baja y la estabilidad cambiaría, otra, que arranca en 1971, en la que ne lugar una crisis económica y financiera, se devalúa la moneda en casi 100% respecto del lar, y la inflación adopta una dinámica explosiva" Gregorio Vidal (2000 66), coincide con la

En concreto, el PIB entre 1960 y 1970 crece aceleradamente 7%; y, entre 1970 y 1980 disminuye a 5.1%; el elevado incremento inicial lo explica la dinámica del sector manufacturero, en la década de 1960 crece 9.1% y, entre 1970-1980 disminuye a 6.5%;[11] en cambio, el sector primario decrece de 5.8%, en la cuarta década, a 4.1%, en la quinta; disminuye a 3.7%, en la sexta, y, a 2.3% entre 1970-1980; lo opuesto ocurre en el sector terciario que crece lento y de manera constante de: 5.7 a 6.2 y 6.9% en las sucesivas décadas de 1940 a 1970, pero, también declina a 5.2% entre 1970 y 1980. *Total, elquiebre tiene lugar alrededor de 1970.* El valor relativo de la producción por sectores económicos explica la dinámica del PIB y confirma la debacle.[12]

En relación con el *cómo y por qué,* desde el ángulo externo, al término de las guerras la satisfacción de demanda mercantil que motivara el crecimiento del modelo sustitutivo, es recobrada por las anteriores industrias y abastecedores provocando el debilitamiento del modelo sustitutivo dependiente. Internamente, ante la incapacidad de generar medios de producción, la creciente importación ya no sólo de medios, sino de insumos, en pleno "milagro", revela sus límites, debilidades y afectaciones económicas del modelo. Eso explica el porqué, al rayar la década de 1960, su dinámica culmine, y se agote. Por tales características en su trayectoria, el modelo bien es de *industrialización dependiente.*

Cabe agregar que el ambicioso objetivo de la tan proclamada industrialización nacional, "a cualquier costo", sigue absorbiendo costos crecientes que se vuelven incalculables sin poder alcanzarlo.[13] Insistir en ello implica, entre

por diversos autores desde hace largo tiempo " Villarreal R. también refrenda dicha periodización, "[.] la rentabilidad medida a partir de la *tasa de retorno* del capital tiene un comportamiento muy estable durante la década de los sesenta hasta los años 1967-1968 Posteriormente se produce una baja consistente hasta el año de 1976 " (Villarreal, 1988.253).

[11] Ese quiebre se confirma en lapsos más cortos. entre 1965-1970 crece 9% y entre 1970-1976 disminuye a 7.1% La dinámica de los sectores primario y terciario es semejante aunque sus ritmos no coinciden, el sector primario inicia su persistente descenso desde 1950-1960

[12] La producción industrial aumenta de 24 5% en 1939, a 29.2% en 1960, y a 34 4% en 1970 (el "Milagro mexicano") pero, luego declina a 33% en 1975. En cambio, el peso del sector agropecuario es de persistente descenso de 19 8% en 1929 a 11.2% en 1975 (Boltvinik, 1981.481, Huerta, 1986.201)

[13] "Mientras se mantengan las condiciones de dependencia y de reducido esfuerzo para crear un patrón distinto de desarrollo autosustentado, el capitalismo continuará floreciendo como en el

:ros, 1) seguir subsidiando a la burguesía manufacturera, 2) "desperdiciar" s capacidades productivas del trabajo, y 3) desaprovechar las capacidades lucacionales de las nuevas generaciones.

Interpretaciones sobre la crisis industrial que implican a la educación. Huerta, gún Sosa P. Corona (1997:37), sostiene que "[...] la crisis económica :tual de México se deriva de las características asumidas por el proceso : industrialización. La alta vinculación tecnológica con el exterior y la ınsecuente incapacidad de desarrollar internamente el sector, productor de enes...". A lo anterior, J. Bortz agrega: "[...] a *fines de los sesenta y a través · los setenta* el crecimiento de la productividad disminuyó tremendamente, 'esionando las ganancias" (1986:183). Y, Valenzuela (1988:96-97) concuer- ı con Arturo Huerta (1986:34) y con Bortz en delimitar las tendencias : incremento y disminución de la productividad del trabajo, pero, agrega ı elemento central relacionado con la educación: "[...] si se trata de ir smi-nuyendo la diferencia con los países más desarrollados la exigencia es ›via: se debe operar con altas tasas de crecimiento de la productividad. Pero to es algo que no se viene logrando en los últimos tiempos" (Valenzuela,)88:105). Y precisa que, en parte, *no aumenta la productividad del trabajo 'rque depende la preparación y calificación escolar de la fuerza de trabajo, y ésta, mo veremos, es relegada a segundo término.*[14]

Hasta aquí, hemos abordado el análisis en términos de la estructura onómica y su necesidad educativa; necesidad que se expresará, mediada ›r el Estado, como oferta oficial de educación. Pero antes, investiguemos s elementos que condicionan la demanda social de educación: de clases estratos sociales. (Recordemos que la imbricación de ambas variables, ıducidas en la correlación de fuerzas, nos permite entender la dinámica ucativa concretada en la producción de tipos y años de escolaridad).

El perfil clasista de la sociedad como condición de la demanda social de ucación. La estructuración clasista de la sociedad, producto de la industria- ación dependiente, facilita el análisis de la demanda social de educación,

Con base en lo anterior, se advierte que los promotores de la industrialización dependiente – ›ierno y burguesía– prácticamente renuncian al desarrollo de las fuerzas productivas al prescindir ificar escolarmente el trabajo, condición para encaminarse hacia un futuro desarrollo endógeno, es, ese descuido deriva en incapacidad productiva de la fuerza de trabajo, obstáculo al desarrollo

formada por las condiciones de vida de obreros, campesinos y las clas medias. A su vez, dada la correlación de fuerzas políticas que sintetiza el pod del Estado, permitirá delimitar los tipos y años de enseñanza que distribu el grupo gobernante.

Tendencia hacia la proletarización de la sociedad en el periodo 1930-197 La industrialización dependiente transforma la sociedad agraria en sociedad urbano-industrial, y así, según crece el capital, también crece el sector obrer Un estudio señala que "la proporción de proletarios pasó de 39% de la PEA 1930, a 71% en 1970 [y que] en ese lapso las clases subsidiarias (campesin y servicios domésticos) redujeron su peso de 26 a 6%, y los artesanos trabajadores por cuenta propia y pequeños comerciantes, de 24 a 11%".[15] E la década 1960-1970, el proletariado total (industrial y agrario) aumenta 4 963 396 a 5 775 638, esto es, 811 342 trabajadores más, y su peso relati dentro de la PEA, aumenta de 43.7 a 44.4%. En cambio, el proletariac industrial aumenta de 1 546 245 a 2 488 242, a razón de 5.6% y su pe relativo, aumenta de 13.6 a 19.2%. Por el contrario, el proletariado agrar decrece de 3 417 151 a 3 287 396, su peso, disminuye de 30.1 a 25.3%, y, tasa obviamente es decreciente. Es de subrayar que las clases medias tambié aumentan su peso, de 31.2 a 35.8%; a su vez, el núcleo burgués incremen de 0.75 a 2.5% (Barjau, en Cordera, 1981:272 y 276).

Condiciones de vida del proletariado industrial. Aquí es pertinente cue tionar: *¿hasta qué punto el proletariado industrial mejora sus condiciones vida respecto del peonaje?* El cambio demográfico de una sociedad rural urbana no produce la esperada "gran transformación social";[16] más bien, n se registra gran diferencia con la *sobrexplotación del campesino.* Baste dec que de 1940 a 1959 se mantienen constantes los salarios y que, "[...] e los años sesenta las remuneraciones aumentan menos que la producció manufacturera. De 1965 a 1970 dicha producción creció 8.4% promedi

[15] "En las actividades industriales (construcción y transformación) destaca la reducción de importancia relativa de los artesanos y trabajadores por cuenta propia entre 1930, que era de 51 de la PEA en estas actividades, y en 1970, cuando se reduce a 13% A su vez el conjunto de l proletarios pasa de 44 a 79% de la PEA en el sector en esos años En todo el lapso los obrer representan la gran mayoría del proletariado· 41% de la PEA total industrial en 1930, y 64% 1970, siendo los empleados 13 y 15%, respectivamente" (De la Peña, 1984 169-170)

[16] "[.] Incapaz de provocar una revolución urbana –como fue incapaz de producir una revolució

ıual y las remuneraciones medias 4.8%". Esto también lo marca el rubro de ; remuneraciones en el PIB manufacturero que, de 39.8% del total, decrecen 34.95% entre 1960 y 1970; "[...] lo cual se explica principalmente por baja combatividad del movimiento obrero para participar en la creciente oductividad" (Huerta, 1986:34). Como vemos, el significativo crecimiento l proletariado industrial contrasta con su lento incremento salarial y con la pansión y movilidad vertical de la clase media. Entonces si, por un lado, el pital requiere fuerza de trabajo simple, adaptativa y obsecuente y, por otro, las condiciones de vida del proletariado son muy precarias, la escolaridad nerada resultaría concomitante a las precarias condiciones y necesidades.

Magnitud y perfil de las clases sociales en el campo en 1970.[17] El total de la A campesina en 1970 suma 4 911 318; de éste 2 334 760 son campesinos opietarios de tierras, medieros o aparceros, aunque la mayor parte de ellos ıtiene la mitad de su ingreso del trabajo proletario, y el peso de la PEA total rícola es de 45.7%; mientras que la burguesía terrateniente contaba con 127)4 miembros tiene un peso relativo de 2.4% (Cockroft, 2001:237-239). El tor especifica que "[...] la estructura de clases rural era básicamente bipolar: ıa élite rica y hordas de campesinos pobres en su mayorías sin tierra".[18] Las ndiciones de vida de las familias proletarias rurales son las más miserables representan una barrera para su educación; a lo anterior hay que agregar, ır el lado de la oferta, la falta de escuelas y, aun si las hay, el que no sean mpletas.

Las clases medias y su necesidad educativa en la década 1960-1970. Las *clases :dias* según Cockcroft las componen 3 539 899 miembros en 1960, crece 4 640 867 en 1970, su ritmo de incremento es de 4.6%; su presencia en PEA aumenta de 31.2 a 35.8% Este estrato, lo componen: 1) *empleados*

Es menester precisar que se deben tomar con ciertas reservas las *cifras* sobre las clases que nos ecen los autores, pues, no concuerdan debido a los diferentes criterios de inclusión y exclusión la categoría que utilizan, justificamos su uso expresando que nos basta considerar las tendencias ıagnitudes generales de los fenómenos y sus comparaciones

agrega "En términos de ingreso, los campesinos mexicanos se *proletarizaron*, pero como ganaban nasiado poco como peones agrícolas, los cultivos de subsistencia vinieron a complementar sus ırios (y no al contrario, como a veces se ha dicho)" Y más adelante afirma "La mayoría de la ɔlación rural "económicamente activa" era un proletariado rural empleado de forma irregular os trabajadores buscaban su salario en el mismo lugar donde vivían, o seguían el rastro de las

cuyo peso aumenta de 13.1 a 14.2%, de la PEA y su ritmo de incremento es (2.2%; 2) *vendedores* que, aunque crecen 0.7% disminuyen su peso relati de 8.9 a 8.5%; y 3) el rubro de los *servicios*, el que más crece de 9 a 13%, pu su tasa de incremento es de 4.5% (cálculo basado en las estadística del autc Barjau, en Cordera, 1981:277, Cuadro 7).[19]

> [...] entre las clases intermedias urbanas se desarrolló una brecl importante en estatus e ingreso entre los *burócratas de nivel alt profesionales selectos* (*médicos, ingenieros, clérigos,* etcétera) junto con l pequeños negociantes prósperos por una parte y la inmensa mayoría [.. constituida principalmente por burócratas, enfermeras, profesionale maestros de escuela, oficinistas, empleados de almacenes y pequeños esforzados comerciantes (Cockcroft, 2001:268, cursivas nuestras).

Esta precisión sobre la diferencia objetiva de dicho estrato es importante, e tanto se traduce en necesidad y aspiración educativa divergente.

A propósito, sobre esta capa social cabe cuestionar *¿si el acelerado incr mento y significativo ascenso de la clase media alta es propio de la industri lización dependiente?* Al respecto, Héctor Guillén (2000:97), destaca la gra importancia que aquí cobran las clases medias, para la industrializació dependiente,[20] ya que, "Contrariamente a los países centrales [aquí] *la acı mulación de capital no se apoya especialmente en la expansión de la demana solvente del conjunto de la clase obrera* [sino que el problema de la acumı lación industrial se resuelve] *del lado de una 'tercera demanda' de las clas medias enriquecidas"* (cursivas nuestras). Agregaríamos que la industrial zación dependiente guarda semejanzas con la industria maquiladora; en ést el trabajo creador directo de riqueza no figura ni como factor económic decisivo, con salarios tan reducidos, ni como consumidor frente a l modernización de medios de producción importados.

[19] Y dentro de los empleados, los *profesionales* y técnicos en 1960 sumaban 408 639 y para 197 aumentan a 733 209, y su peso relativo se eleva de 37 1 a 42.8%; los *oficinistas* aumentan c 693 775 a 977 179, pero su peso decrece de 62.9 a 57 1 por ciento

[20] "El capital monopolista, al hacer aparecer una gama muy amplia de nuevos empleos, provoc el desarrollo de las capas medias cuyos sectores intermedios y elevados tienden a formar par del mercado de bienes de consumo durable, reforzando la esfera alta del consumo (el de l

El ascenso de la clase media de su nivel económico es un hecho; en 1950 ste estrato recibía 45.5% del ingreso personal disponible y se eleva a 63.5% n 1977 (Guillén, 2000:94-96). Este progreso de la clase media alta lo onfirman José Ayala Blanco,[21] y otros analistas; Ratinoff, plantea que Las lases medias, en América Latina, fueron las principales "beneficiarias" de la ıdustrialización, de la política y la educación para afianzar su nuevo estatus.[22] obre el caso mexicano, Lorey también encuentra que las clases medias se mpliaron e inflaron las esferas del gobierno mexicano.[23]

La clase económica y políticamente dominante. Cuantitativamente, el úcleo burgués incrementa de 0.75 a 2.5% de la PEA (Barjau, en Cordera, 981:272, 276). Cabe plantear que entre los sectores de la clase dominante ay una relación: 1) de división de tareas a desempeñar entre la burguesía rivada y la clase política y hegemónica, que, en este caso, también "maneja" significativo sector público", y, 2) de unidad por cuanto sintetizan la ominación, y de ahí la diferencia entre gobernantes y gobernados. En el ıso de la burguesía "clásica", por su papel como impulsora de la revolución ıdustrial, deviene hegemónica y conquista el poder político. Éste lo ejerce fracción que detenta el poder del Estado y la violencia legítima; mien- as la fracción burguesa domina y explota el trabajo asalariado, formalmente ore y equitativo. Pero, ese *modus operandi* de la división del trabajo para ominar, aparece ante los gobernados, como actividades de grupos con ıtereses diferentes y hasta opuestos, oculta tanto el dominio político como

"[ ] la expansión relativa de un sector privilegiado de grupos medios, cuyos niveles de empleo n estado determinados por el desarrollo de la gran empresa [así como el] engrosamiento de gunos estratos de la tecnocracia del Estado" (Ayala, en González y Florescano, 1986.44)

¿Hasta qué punto se puede interpretar el tamaño y significación de las clases medias desde la perspectiva la división internacional del trabajo, y, concretamente, de la polarización mundial? Es algo que pasa los objetivos de nuestro estudio

Según David Lorey (en Anguiano, 1990 166) "los empleos gubernamentales [...] actuaron, finales de los cincuenta como una esponja para absorber los profesionistas producidos por las iversidades" Por su parte, López Cámara (1970·17), asienta que "la política de beneficio social, ciertamente favoreció a sectores importantes de las clases populares, fue mucho más generosa con grupos medios de la población, a los cuales, dotó de mejores instrumentos para su absorción upacional (educación superior, cultura, alojamiento urbano, distracciones)". Se trata de grupos ciales que por ser beneficiarios del proceso urbano industrial (en ingreso, educación, poder, étera), promueven e impulsan el modelo de la ISID hasta sus últimas consecuencias. Y para

la explotación del trabajo, sintetizan el poder y la opresión. La apariencia desaparece cuando se rompe un compromiso entre el capital y el trabajo; en este caso, el grupo que controla el Estado funciona cual fuerza neutral que concilia los intereses en pugna; y, cuando esto falla se recurre a la violencia legítima (Hirsch, 2007:139-140).

En nuestro caso,[24]

> [...] La burguesía estatal, en cuanto fracción hegemónica, se mueve en términos de articulación bastante compleja. Dentro del bloque de poder, mantiene una relación de unidad y de oposición con el gran capital privado, en donde el aspecto dominante y de largo plazo es el de unidad. Por tanto, debe favorecer su desarrollo y las condiciones de su acumulación [...] Por otro lado, debe alimentar la alianza clasista heredada de la revolución [...] En tanto la fracción estatal preserva su capacidad de control de las masas populares, el segmento privado (nacional y extranjero) se ha resignado a un papel político subordinado; es decir, ha cedido –sin grandes escarceos– la dirección política de la nación [...] a la larga, pocas dudas pueden caber de que el balance económico ha sido muy beneficioso para el gran capital privado (Valenzuela, 1988:178).[25]

Esa conformación y operación de la clase dominante permite entender tanto su unicidad como su doble política educativa relacionada con sus funciones específicas y con sus intereses creados.

En concreto podemos suponer que el grupo gobernante tiende a privilegiar la expansión educativa y vigorizar su base de clase en refuerzo de su poder centrado en la institución presidencial; trata de que el sistema escolar

[24] "A partir de la Revolución y de Cárdenas, la fracción clasista hegemónica opera con tres rasgos que tipifican y condicionan su liderazgo: *a) comparte* el bloque de poder con otras fracciones el gran capital privado y el capital extranjero, en lo básico; *b)* en los años cincuenta y sesenta, el peso económico de los capitales privados resulta superior al de los estatales [pero su peso político es menor], *c)* [ ] el espacio político no refleja mecánicamente el económico, lo que se explica por las alianzas sociopolíticas que maneja la fracción dirigente, [.] herencia del proceso revolucionario y del cardenismo Tal alianza reproduce [ ] la configuración del revolucionario" (Valenzuela, 1988 177-178)

[25]

uniformado, homogenice, socialice y prepare a las nuevas generaciones a partir de la ideología de la "Unidad nacional" abarcando no sólo a las clases medias que le son afines, también a las mayorías obreras y campesinas. En cambio, la gran burguesía, conservadora que prefiere el trabajo simple, adaptable y obsecuente, históricamente, ha optado por distribuir una escolaridad mínima y tan rudimentaria que no afianza ni la instrucción y que obstaculiza la educación, pero, en cambio, impone la disciplina y un comportamiento adaptativo a la modernización industrial.[26]

Tipos y años de educación requeridos y determinados por las clases dominantes

Tipos de Escolaridad / Años de escolaridad primaria	Tipo de educación requerida por la industria dependiente		Tipo de educación requerida por el régimen político corporativo	
	Adaptativa	activa para desarrollar las fuerzas productivas	para obtener el consenso pasivo(a)	para obtener el consenso activo(b)
MÍNIMA ESCOLARIDAD PARA LAS MAYORIAS	(para obreros y campesinos)		Civilizar, integrar o incorporar a obreros y campesinos a las corporaciones sindicales, partidos, etcétera	
MÁXIMA ESCOLARIDAD PARA LAS MINORIAS		Profesionales para reproducir la dependencia		Asegurar el estatus de la clase media

(Conceptos retomados de Ratinoff)
(a) de los ciudadanos poco conscientes de sus deberes y derechos de recibir educación básica que se ofrece oficialmente como una dádiva
(b) de los ciudadanos demandantes de sus derechos de una educación superior y de calidad

La sobreexplotación del trabajo obrero y campesino, desde la década de 1940 es confirmada directamente, por la disminución de los salarios reales, puesto que no se modificaron de 1940 a 1957;[27] por la desigual distribución del

[26] Su rechazo al Plan de once años, a la distribución de libros de texto gratuitos, su nacionalismo excluyente son elocuentes de su poder, y, como muestra de ello cualquier iniciativa de reforma

ingreso a costa y en perjuicio de los asalariados;[28] e indirectamente en beneficio del capital, "El régimen de bajos salarios se apoya en una oferta de alimentos agrícolas relativamente dinámica, basada en una auténtica explotación de los campesinos que producen para el mercado interno...".[29] Pero además, el "tributo" impuesto a la agricultura por la política contrarreformista, recae sobre las espaldas del campesinado más débil: ejidatarios, pequeños y medianos propietarios y el sector de los jornaleros (Gutelman, 1978:217, 272-273, 280). *El punto importante es que ese deterioro de la agricultura restringe la base de sustentación de la demanda campesina de educación básica.* No hay duda de la desigualdad económico-social y política, pues, entre "los muchos estudios [...] sobre el tema [hay] un consenso general en cuanto a la desproporcionada concentración del ingreso" (Solís, 1972:63).

La desigual estructura de la sociedad resultante condiciona una educación paralela tanto por la oferta educativa oficial como por la demanda social de educación: así, a los elevados ingresos y la movilidad ocupacional de las capas medias la escolaridad oficial se suma y contribuye a legitimar su ascenso y a afirmar su nuevo estatus. En contraste, a la proletarización de campesinos y obreros con bajos salarios, por su trabajo manual simple y adaptativo se le otorga una oferta oficial de escolaridad mínima y rudimentaria.

En breve, la necesidad, por parte de la burguesía, de fuerza de trabajo manual simple, rutinaria, *adaptativa y pasiva* desmiente la idea de que la educación sea el camino de una vida promisoria para las mayorías y, por si hay duda, también las grandes desigualdades sociales y el deterioro de condiciones de vida de las mayorías, niegan esa versión optimista.

disminución de los salarios reales, en cambio, Raymond Vernon (1967), insiste en que no hay nada claro al respecto

[28] "En efecto, 40% de las familias de bajos ingresos disponían en 1950 de 14.3% del ingreso personal disponible, mientras que en 1977 sólo disponían de 10 94%" (Guillén, 2000 94-95).

Los movimientos sociales, régimen político y educación

Muestra del firme control corporativo del proletariado y campesinado es que "durante 1940-1954, el Estado no enfrenta mayores cuestionamientos clasistas y puede avocarse a promover abiertamente la consolidación capitalista" (Ayala, en González, 1986:37). Los movimientos de inconformidad proletaria de 1958-1959, aunque no aflojan las amarras del régimen envolvente, traducen las contradicciones del modelo de acumulación vigente. Como resultado, tuvo

> [lugar] un ajuste riguroso de los medios de dominio y represión sindical, pero también destacó que el movimiento obrero era el componente principal de las bases del Estado. La dirigencia política interpretó el mensaje, y con la represión concedió después gran parte de las demandas económicas y recuperó los métodos más seguros y populistas de gobernar. Ello fue posible [...] por el auge económico de los años sesenta (De la Peña, 1984:143-144).

Pero el llamado milagro mexicano, conocido como desarrollo estabilizador, es refutado por las contradicciones, diez años más tarde; "irónicamente en 1968 [...] una era de 'paz, estabilidad y progreso' ininterrumpidas había iniciado su debacle. Ese año, irrumpen brutalmente las abigarradas y profundas contradicciones que genera este neocapitalismo subdesarrollado y que el notable crecimiento económico del periodo había en apariencia congelado" (Cordera y Orive, 1971:498).

> [...] las masas urbanas de la Ciudad de México (...): los estudiantes, enarbolando un programa eminentemente democrático liberal, ponen en duda [...] un crecimiento que no sólo pospone sino de hecho niega el bienestar de las mayorías y logran estremecer toda la estructura de la 'bárbara' democracia mexicana... la matanza organizada por el gobierno el 2 de octubre, pone en claro la esencia subdesarrollada, salvaje, del moderno capitalismo mexicano (Cordera y Orive, 1971:498.).

La crisis del 68 expresó el rechazo al control y dominación a que fue sometida la sociedad para su explotación, y desde entonces, puso en evidencia la inviabilidad del modelo "estabilizador"; que como hemos sostenido se caracteriza como *dependiente*.

Y, si de las contradicciones, como dice Marx (1987:115), los hombres cobran conciencia y tratan de resolverlas en el terreno de las ideologías, y desde que los intelectuales son los que crean y difunden las ideologías, la parcela educativa resulta estratégica para tal efecto. Al respecto, Martín Carnoy percibe que la escuela, "mediante la mayor escolarización", puede funcionar como instrumento para superar el subdesarrollo y la condición dependiente:

> [...] la escuela tiene cierta autonomía dentro del sistema político, social y económico [...] Mediante la mayor escolarización [...] los grupos dominantes de la sociedad pueden crear involuntariamente fuerzas contrarias a la dependencia y al dominio de los grupos que viven del sistema dependiente [y colige] Es ésta una de las grandes contradicciones que se presentan en una sociedad dependiente: la institución de la escuela, parte del sistema capitalista importado, es capaz de (pero no está programada para) *crear conciencia de la relación de dependencia que existe entre una sociedad y otra y del papel que desempeñan los grupos dominantes en* [...] *esa dependencia* (Carnoy, 1977:65, cursivas nuestras). Lo expresado es un reto al análisis del origen y trayectoria tanto del concepto como de los movimientos que lo inspiran y fundamentan. En nuestro caso, consideramos que el movimiento estudiantil del 68 encaja en esta interpretación de la contradicción de la formación social y del proceso educativo. Sobre este punto, diversas corrientes de pensamiento latinoamericano han profundizado versiones de la dependencia y sus consecuencias, etcétera (Fernández, 1973:210, véase su concepto de *dependencia*).[30]

Pensamos que el control y opresión de de las mayorías en la sociedad de la "Unidad nacional" era cuasi "perfecta", general y bien ordenada; abarcaba

[30] "Se pueden distinguir tres momentos cruciales en la evolución de la modalidad latinoamericana de capitalismo [ ] Lo que es constante en los tres momentos es el impacto externo induce,

ı los distintos grupos sociales, de la ciudad y del campo; al individuo y los grupos sociales; a las diversas generaciones; pero había excepciones, como el sector estudiantil universitario; que, en las condiciones de crisis, cobra ignificado como sujeto estudiantil; y, en uso de su relativa autonomía, *uestiona* al régimen político corporativo, su ideología, y, hasta la forma apitalista dependiente –científico-técnica–, vale decir, industrial, y en la práctica, lo rechaza.[31]

Régimen político: correlación de las fuerzas, Estado = hegemonía (educación) + dominación

Aquí entendemos por Estado "todo el complejo de actividades teórico-prácicas mediante las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su lominio, sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados..." Gramsci, 1975:107-108). Lo común es que el consenso activo sólo lo obtenga el Estado de los grupos aliados por la coincidencia de sus intereses su concepción del mundo. Pero el grupo gobernante tratará de controlar, nfluir y obtener el "apoyo" por lo menos electoral, de las clases subalternas or todos los medios posibles a su alcance; y, para que esto sea efectivo y luradero, es importante que, a partir de la educación, se prepare a las nuevas eneraciones para su viable aquiescencia presente y futura. Y, en nuestro eriodo de estudio, dado que la oferta educativa oficial prevalece sobre la lemanda social de educación de los amplios grupos sociales, es factible orientar a escolaridad por la ideología y los intereses de los grupos dominantes; y sto es lo que acontece en el tramo histórico de la "Unidad nacional" cuyo bjetivo oficial es el progreso industrial nacional que encubre el privado y la anancia extraordinaria.

En este plano, asumimos que el sistema educativo, en el nivel primario ficial, funciona cual aparato hegemonista –más que dirigir, para legitimar– l grupo en el poder político-económico por cuanto suscita el *consenso pasivo*

El movimiento estudiantil estaba desafiando tanto el desarrollismo (que se refería fundamenlmente al sector público) como a la fe en los empresarios (que se refería al sector privado) El novimiento estudiantil fue el preludio de la existencia de nuevas condiciones sociales en México reveló también que desarrollo económico y progreso no eran considerados como un paraíso por

de las nuevas generaciones de los grupos mayoritarios (Portelli, 1980:75-81). A su vez, mediante la expansión de la oferta oficial de escolaridad media y superior, para asegurar el estatus de las clases medias, motiva su consenso activo al régimen político; toda vez que las prácticas escolares, el contenido curricular, cual réplica del ambiente social, se aviene a su nueva posición social.

Unidad nacional corporativa y su influjo en la política educativa. El ambiente externo de guerra permite al gobierno de Ávila Camacho iniciar el viraje contrarreformista; en seguida, Miguel Alemán, refuerza el control corporativo de las fuerzas populares. La estrategia contrarrevolucionaria consistió en refuncionalizar los programas cardenistas ajustados a la nueva forma industrializante;[32] pero el punto clave es que el *inusitado crecimiento industrial* facilitó que el viraje conservador legitimara las sucesivas administraciones como baluartes y realizadores de los principios de la Revolución Mexicana, cuando en los hechos ocurría todo lo contrario. Esto implicó el sometimiento de los sectores populares y, claro, su decreciente influencia y poder en las decisiones gubernamentales.

La patriótica ideología de "Unidad nacional" revolucionaria, de entrada, justifica toda política pública, pues, se da por hecho que su propósito es "armonizar" intereses clasistas para el objetivo de la industrialización. En cambio, la huelga sindical, dentro de este régimen de sujeción, es descalifica como agitación social y ruptura antipatriótica y eso justifica su represión. El Estado-gobierno se presenta y ostenta, cual "rey lejano", como mediador "neutral" que procura un "justo equilibrio" entre el capital y el trabajo, pero, en los hechos, la estrategia estatal garantiza máximos beneficios al capital en detrimento del trabajo asalariado que, como hemos visto, se estanca entre 1940 y 1959.

[32] El fortalecimiento de la burguesía, durante la coyuntura de la guerra, reafirmó y legitimó las iniciativas pro burguesas de los grupos en el poder como razón de ser del propio Estado de la revolución Pero el nuevo objetivo industrializante implicó recomponer la forma de la dominación, y esto creó la necesidad de rectificación del camino desviado por los "extravíos del cardenismo". En efecto, la herencia legitimadora –la amplia base popular– resultante de la política reivindicatoria cardenista, no podía ser tirada por la borda sin grave deterioro para la "hegemonía" heredada. El problema para la nueva forma de dominación se resolvió con la "refuncionalización" del programa cardenista, es decir que aunque se seguían pregonando las reivindicaciones y transformaciones

En realidad la bandera de "industrialización a cualquier costo", implica y explica el medio para alcanzarlo: la sobreexplotación del trabajo, que se asegura cooptando a las dirigencias sindicales, en una suerte de transformismo gramsciano. Esa política validada por el éxito coyuntural industrial y por el fetiche de la "Unidad nacional", parece tan efectiva y "convincente" que los dirigentes la acogen como propia, la apoyan y embarcan al proletariado.[33]

En el medio rural, se detiene la reforma agraria, pero, se fomenta el espejismo de la tierra para afianzar el control y manipulación del campesinado; así que, los "campesinos que recibieron parcelas [...] se transformaron de disidentes políticos en partidarios de cualquier régimen que les permitiera conservar sus tenencias, además [...] el programa de distribución dio esperanzas a todos aquellos que no se habían beneficiado directamente" (Hansen, 1971:229). La dominación corporativa de campesinos y obreros bloquea su libre organización y movimiento, debilita su capacidad de negociación de sus intereses, y consecuentemente, pasa a manos del Estado hasta la expresión y gestoría de su propio horizonte de necesidades y aspiraciones, entre éstas la educativa.

En efecto, la industrialización dependiente desampara y desalienta, con los bajos salarios, la preparación y calificación del trabajo simple; el régimen político enfría las aspiración y necesidades educativas de las nuevas generaciones, y, como corolario, reduce a su mínima expresión la fuerza de la demanda social de educación; en fin, la presencia apabullante del poder del Estado taponea todos los poros de la sociedad. En estas condiciones, el proceso educativo se perfila sobredeterminado por la oferta oficial de educación, respondiendo casi en exclusiva, a los intereses y objetivos de los grupos económica y políticamente dominantes, así como de las clases medias enriquecidas.

Hipótesis de trabajo: si el proceso educativo es determinado tanto por *a)* las condiciones de vida prevalecientes de las mayorías, por sus necesidades

[33] Ni siquiera objetan el costo inmediato (baja salarial), impuesto al proletariado. En sus orígenes, la febril producción industrial, en plena guerra, y el incremento inusitado y repentino del empleo manufacturero, la proliferación del sindicalismo y el incremento de su poder e influencia, prefiguraba un futuro promisorio a las dirigencias, y eso les bastó para transitar por esa vía. Pero, ¿y esto qué tiene que ver con la educación? Baste decir que mientras las organizaciones sindicales mantenían su "relativa" autonomía, plantearon, diseñaron y lucharon por una educación ligada a sus necesidades. El proceso corporativo no sólo arrió sus banderas materiales, sino también las

y aspiraciones educativas sintetizadas como *demanda social popular* de educación, como por *b)* la estrategia político-hegemonista del Estado, para adecuar la sociedad a las necesidades del capital dependiente, concretada como *oferta oficial de educación; se impone aclarar ¿cuál es determinante de la dinámica educativa: de los tipos y años generados? De la respuesta a esta interrogante, podemos derivar el papel que se le impone y el que realmente desempeña la educación en el bloque histórico de la "Unidad nacional".*

Como base en lo hasta aquí expuesto, asumimos que la fuerza de la oferta educativa oficial primaria determina el proceso educativo, aunque siempre hay un resquicio a la fuerza de la demanda social de educación; en consecuencia, los tipos y años de escolaridad generados dependerán principalmente de la organización del sistema educativo, y de la orientación cultural que profesan la clase en el poder.

La oferta de tipos y años de escolaridad corresponde a los intereses e ideología de las clases dominantes

Tipos y años de escolaridad generados bajo la retórica de la "Unidad nacional". Dada la centralización del poder corporativo, la oferta oficial federal determina la generación de tipos y años de enseñanza escolar nacional,[34] así como su distribución. La fuerza de demanda social de educación –de obreros y campesinos– queda así reducida *a lo que tenga a bien ofrecer el gobierno en turno*). Esto, cuantitativamente lo confirma el creciente control federal (presidencial) del sistema educativo primario: en 1959, atiende al 52.8% del total de la matrícula; en 1964, cubre 60% de ésta, y en 1970, 64%; y, como parte de la matrícula *total oficial,* la federal comprende 57.8% en 1958, 65.5% en 1964 y 69.2% en 1970 (cuadros 9 y 11). Es patente que esa organización centralizada y piramidal de la SEP facilite al gobierno central, o mejor dicho, al "Ejecutivo"[35] distribuir directamente la tan deseada escolarización mínima, única y homogénea para escolares de las mayorías rurales.

[34] Sin embargo, antes, debemos aclarar: aunque la oferta educativa sea dominante y determinante no es absoluta, siempre queda un resquicio al peso de resistencia de la demanda social de educación

[35]

a retórica de la "Unidad nacional" como principio rector
e la oferta educativa oficial (tipos y años de educación)

s antecedentes. La "Unidad nacional" también funciona como principio lucativo de la organización, prácticas y orientación de la escolaridad; baste cir que el libro de texto gratuito es único en todo el territorio nacional; ro también determina el control disciplinario de obreros, campesinos y del ieblo en general, como bases del régimen político que se precia heredero gítimo de la Revolución. Esta ideología rige el complejo corporativo stitucional incluido el escolar, donde, todas y cada una de las instituciones l Estado y de la sociedad civil actúan en sinergia para asegurar la unidad de dos en "pensamiento, palabra y acción" como parte del bloque histórico la "Unidad nacional".

En particular el sistema escolar nacional contribuye a reproducir el régimen rporativo; la retórica de la Unidad nacional identifica y homogeniza cológicamente a las nuevas generaciones, suscitando en ellas el amor a la tria cifrado en la figura fetichizada del presidente en turno: "el que todo sabe y todo lo puede". Pero, hay una gran diferencia entre los objetivos la escolaridad primaria y la media y superior. La primaria "civiliza" (esto impone, sujeta y oprime) culturalmente a los hijos de campesinos, ieros e indígenas; (al tiempo que a éstos se les mantiene encuadrados en diferentes corporaciones). Por otro lado, la educación superior se aboca 'hegemonizar", es decir, dirigir culturalmente a las nuevas generaciones ovenientes de las clases medias.

política educativa
"Plan de once años: 1959-1970"

sumen del primer sexenio: 1959-1964

cordemos que el diagnóstico del Plan ya muestra una clara diferencia re el acelerado crecimiento –que no desarrollo– económico frente a un isiderable déficit educativo (cuantitativo y cualitativo). Torres Bodet, prendido del problema se cuestiona: cómo explicar que, no obstante, el

déficit escolar, y, cómo, en medio de esa ignorancia se logró la industrialización del país.

El diagnóstico respectivo detecta, en un contexto de creciente desigualdad social, una elevada deserción escolar que relaciona y atribuye al deterioro de las condiciones de vida de ciertos sectores sociales, impidiéndoles retener a sus hijos en la escuela. A partir de este parámetro interpretamos el hecho relevante de que al fin del sexenio, en 1964, se inscribieron 6 759 385 alumnos en el sector oficial, superando en 932 824 la cifra proyectada (5 826 561); y su elevado Δ de 7.5%, rebasa todas las expectativas.[36] Atribuimos esa desorbitada expansión de la matrícula a que la distribución gratuita de los libros y desayunos escolares atenúa las difíciles condiciones de vida de amplios sectores sociales marginales y permite a las familias sostener y retener a sus hijos en la escuela.

Vale recordar que Torres Bodet también reconoce el centralismo educativo y la orientación homogénea como causa de la baja eficacia educativa, etcétera, pero, se limita a recetar "un ajuste del plan de estudios que tome en cuenta la realidad de esa deserción [...] procure dar en los primeros años de la escuela una formación fundamental" (Educación, SEP/SNTE, 1964). Pero, había más de fondo en el diagnóstico personal del ministro: ya pulsaba la gravedad de otros síntomas ocasionados por su uso distorsionado del aparato educativo.[37]

[36] Anexo, cuadros 1 y 2 El déficit educativo era real, lo revela el hecho de que durante el primer periodo de aplicación del "Plan" (1959-1965), la tasa de la demanda social popular de educación de 7.2%, sobrepasa a la oferta oficial, 4 8%, según el incremento del personal docente (Cuadro 34)

[37] "Los gobiernos creían que los maestros acataban fielmente sus planes –que, a menudo, ni siquiera leían Entre las razones de Estado, que exponen los funcionarios, y la forma en que muchos educadores interpretan tales razones media un abismo En 1921, Vasconcelos pugnó por federalizar la enseñanza. En 1943, imaginé candorosamente que la firme unidad sindical de los profesores contribuiría a mejorar la federalización (educativa) ideada por Vasconcelos. Pero, en 1958, me daba cuenta de que, desde el punto de vista administrativo, la federalización no era recomendable en los términos concebidos por el autor de El *monismo estético* Por otra parte, la unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva a la calidad del trabajo docente de los maestros Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas sostenidas por el gobierno, desde Sonora hasta Chiapas y desde la frontera de Tamaulipas hasta las playas de Yucatán. Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y la

Plan de once años II. sexenio 1964-1970

Casi cada gobierno ha promovido, ex profeso, una reforma educativa, pero el de Díaz Ordaz, no obstante que el Plan de once años se extendería a su administración, 1964-1970, promueve tres proyectos más. Esbozarlos permite entender aspectos críticos importantes del sistema escolar y valorar las prescripciones derivadas de un sistema escolar en crisis.

Al inicio de ese sexenio, 1) se comienza a aplicar el proyecto de reforma educativa, globalizada y por áreas, diseñado por Torres Bodet, como pieza curricular del Plan de once años; entretanto, 2) la prensa informaba de un *segundo* "proyecto-ensayo" educativos dirigido por Manuel Bravo, fundado en los preceptos pedagógicos de *aprender haciendo y enseñar produciendo;*[38] 3) en 1965 se organizó la Comisión para el Planeamiento Integral de la Educación encargada de diseñar un tercer proyecto de reforma;[39] y un 4) cuarto proyecto fue montado en respuesta oficial al movimiento estudiantil de 1968 dizque para corregir la formación "cívica" de las nuevas generaciones. Examinemos lo relevante de cada uno.

1) Primer plan de reforma educativa

La reforma pedagógica del Plan de once años, 1959-1970. Según Meneses, "Durante el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz empezó a ponerse en práctica la doctrina educativa del Plan de once años [contenida en]: *Teoría y aplicación de la reforma educativa* (SEP, 1963), obra de Jaime Torres Bodet". Establece tres metas a la educación primaria: 1) que el niño conozca mejor el medio físico, económico y social en el cual vive, 2) que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por él mismo, y 3) que adquiera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común.

También pretende poner en vigencia viejos principios de la escuela mexicana de la revolución como el "[...] tomar a la comunidad en su conjunto y contribuir a elevar las condiciones de vida del pueblo [...] e Imponer al

[38] Al parecer éste fue aplicado y ensayado, pues, en 1969, y como fruto de esa experiencia educativa se elaboraron y entregaron libros de texto gratuitos para cada curso así como las guías escolares respectivas para maestros

maestro el deber ser un activo agente de mejoramiento social (SEP en Meneses 1991:40); principios barridos por la contrareforma educativa de 1945; y excluidos por el papel formalizado que adquiere la escuela en la comunidad.

De la misma manera se pretende aplicar las características de la educación mexicana como ser democrática, sin distinción de clases sociales, antimperialista, antifeudal, progresista, promotora de la Unidad nacional, pacifista, orientadora de la comunidad, gratuita y obligatoria, activa, científica, laica, mexicana e integradora. "La caracterización no podía ser más completa, faltaba ver si la realidad de la educación pública respondía a ella" (SEP en Meneses, 1991:40).

Más adelante, Torres Bodet resume el "contenido social y político de la tradición educativa de México", aludiendo a elementos como "la integración de la nacionalidad mexicana", "la consolidación de la libertad y la democracia", "la conquista de mejores condiciones de vida", etcétera. Como se puede ver, sigue rigiendo la retórica de la "Unidad nacional".

Asimismo, de nueva cuenta, Torres Bodet en *Programas de educación primaria* (1964), aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la educación esboza el tipo de persona que debe formar la escuela: *"Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación..."* (Torres en Meneses, 1991:44-45). El autor machaca los contenidos del artículo 3 constitucional de 1945, de su autoría, y que en boca de los políticos, su repetición resultaba persuasiva.

Los contenidos educativos. "Los programas [escolares] no aparecen organizados por materias y temas de enseñanza, sino por necesidades, propósitos o actividades que propenden al desarrollo integral de la personalidad del educando y se distribuyen por las grandes funciones e intereses vitales...".[40] Cabe considerar, haciendo eco del régimen político piramidal y corporativo, que la sujeción de las clases subalternas tiene que ser total para producir el tipo de mexicano requerido; tiene que abarcar, no sólo a las nuevas generaciones, sino a toda la sociedad y hacer coincidentes las necesidades, propósitos o actividades de los niños a partir del currículo, con las práctica sociales corpo-

[40] "[ ] 1) la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico; 2) la investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales, 3) la comprensión y el mejoramiento de la vida

rativas de los adultos, establecidas por las formas culturales acordes con los intereses y la ideología de los grupos dominantes.

> El método de enseñanza-aprendizaje por unidades
> La enseñanza por unidades de trabajo consiste en un conjunto de actividades organizadas alrededor de un asunto o tema central, para alcanzar determinados objetivos. Se caracteriza por: 1) permitir al niño intervenir –en la medida de sus capacidades– en la elección del tema, planear las actividades y evaluar la unidad; 2) tener presente, al escoger la unidad, las necesidades del niño, de la escuela y de la comunidad; y 3) comprender situaciones de la vida real (Torres, en Meneses, 1991:44-45).
> La citada obra recomienda también el método de la globalización de la enseñanza fundado en la forma de percepción del niño –por totalidades y no por partes–, que los induce, desde el principio de su vida, a ejecutar operaciones complejas y sólo después a analizarlas. El método de la globalización analítico, del todo a sus partes se opone al sintético, de los elementos al todo (Torres, en Meneses, 2009:44-45).

La importancia de este método, fundamento de la pedagogía de Ovide Decroly, que habría impactado la enseñanza en nuestro país (Placke, en Château, 2009:250-261) reside en que incorpora los pasos de la investigación científica a las unidades de enseñanza-aprendizaje (Brubacher, en Château, 2009:277-294).

La cuestión es si realmente dichos principios guiaron la tarea educativa y cuál fue su impacto en el aprendizaje, etcétera. Aunque se hayan tratado de aplicar, es importante recordar que esta visión pedagógica es extraña las actividades y requerimientos de fuerza de trabajo simple y adaptativa a la modernización importada, y tampoco corresponde a la vida democrática, que pregona el artículo 3 constitucional, sino que las prácticas ciudadanas son coartadas por las organizaciones corporativas obreras y campesinas (sindicales, el partido oficial); así como por las instituciones como la educación.

2) Segundo proyecto de reforma educativa del sexenio 1964-1970

Las fórmulas pedagógicas de reforma: Aprender haciendo y Enseñar produciendo: ¿una experiencia de reforma educativa parcial, de agregación a la anterior? En realidad no estamos seguros de su aplicación. Observamos que la incorporación de estos cánones pedagógicos de Dewey (en Château, 2009:277-294), manifiestan un énfasis en la preparación para el trabajo, la capacitación de mano de obra, y de enseñanza técnica *–que no científica–*, urbana y rural; que se trata de una enseñanza globalizada y por áreas de conocimiento, y que, tales principios, junto con la formación del tipo de mexicano delineada por Torres Bodet en el Plan de once años,[41] rigen, cual principios pedagógicos en el diseño de planes y programas.[42]

Pero, ¿cuál es el objetivo de su aplicación? Se dice que "Tal programa, diseñado para las escuelas primarias, *tiene como fin habilitar al niño a usar las herramientas manuales* –antecedente obligado al "enseñar produciendo" de la secundaria, al cual se agrega el concepto de trabajo productivo y el intento de ayudar al educando a atender a las responsabilidades de la integración social".[43] Las cursivas son nuestras para mostrar que el uso del "aprender haciendo" se reduce a manipular herramientas, y, queda desgajado de la enseñanza del conocimiento científico, rudimentario, en la primaria. ¿Acaso se piensa que la ciencia sólo se aprende en los ciclos superiores?

[41] El énfasis en la capacitación del trabajo tiene como bases las máximas "aprender haciendo", para orientar la educación primaria y "enseñar produciendo" para la secundaria, pero, también se trató de imponer la educación rural (las recién creadas Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, Etap), la educación técnica (las escuelas industriales del DF, y el servicio de Adiestramiento Rápido de Mano de Obra (ARMO) de nivel posprimario).

[42] "La introducción de cada manual –la misma para los seis– afirma que el programa a*prender haciendo* recoge los principios de la escuela activa y se apoya en las siguientes ideas: 1) lograr que los niños comprueben por sí mismos la validez de los conceptos que se exponen en la cátedra; 2) facilitarles el descubrimiento de sus aptitudes, y 3) familiarizarlos con el uso de herramientas fundamentales del trabajo humano. No se trata de una nueva asignatura, sino de una técnica para desarrollar los temas de los planes y programas vigentes" (Meneses, 1991:46)

[43] "El programa *aprender haciendo* comprende cuatro actividades esenciales 1) la *lección* teórica dirigida a motivar y seguida de las explicaciones derivadas de las cuestiones planteadas por los niños, 2) la *comprobación*, obtenida por la observación directa de la realidad; 3) la reflexión, apta para

›do apunta a una reforma pedagogía activa:

> La SEP trata de desterrar de la metodología pedagógica los procedimientos tradicionalistas que mantienen al alumno en una actitud receptiva y al maestro como un informador que utiliza preferentemente la palabra hablada o escrita, el Secretario de Educación Pública insistió en la necesidad de recurrir a los métodos de la escuela activa, gracias a los cuales el alumno participa en la elaboración del conocimiento. Estas finalidades se expresaron en los lemas de "Aprender haciendo" y "Enseñar Produciendo" (SEP, 1970:124).

ro ¿qué aplicación tuvieron dichos principios?

> [Al] Grupo de Trabajo de Ciencias de la Educación coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía (...) le parecían "altamente convenientes porque unían la teoría y la práctica", pero consideraba que fueron insuficientemente experimentadas y no han sido plenamente empleadas debido a la falta de guía y orientación a los maestros, y a la carencia actual de recursos suficientes para su aplicación.[44]

común que las "reformas" educativas cupulares no tengan mayor trascen- ıcia que mostrar lo deseable del gobierno en turno, especialmente, en lo e respecta a los contenidos y formas educativas, como en este caso.

Enseñar produciendo y la educación técnica. No hay duda de que se › énfasis a la enseñanza para el trabajo manual y técnico, pero de tipo ıptativo, mediante la metodología de "enseñar produciendo". En efecto, SEP, reconoce y da por sentado que hay un déficit, no cuantificado de

:n este mismo documento se afirma que "en el nivel primario y en el primer ciclo del nivel lio (. .) los programas de enseñanza están equilibrados en cuanto a prestar la atención necesaria s materias científicas y tecnológicas, pero la calidad de la enseñanza en estas materias no es sfactoria [por] la falta de asesoramiento y guía a los maestros para el desarrollo afectivo de tales gramas. " (Latapí, 1975:1327) Otros ponen en cuestión si realmente tal metodología relaciona :oría con la práctica de la enseñanza, y si, concretamente, "contiene una lección teórica", ¿cuál? :neses, 1991.47-48). O si se trata más bien de una metodología para la enseñanza de las ciencias

mano de obra habilitada *para operar maquinaria y equipo;*[45] requerida por la industrialización dependiente. Cosa que valida nuestros planteamientos en el sentido de que la educación primaria ni siquiera cumplía con la preparación de la fuerza de trabajo para desempeñar este limitado y superficial papel adaptativo (Martínez, 1996:307-310).

Y desde que la escuela no fue capaz de proveer ese tipo de trabajo, se encauzaron programas "novedosos" de capacitación como: *Adiestramiento Rápido de Mano de Obra* (ARMO), o de reorganización de la educación técnica industrial, la Dirección General para el Desarrollo Rural, la Dirección General de Asuntos Indígenas, las Misiones Culturales, etcétera. El pro-grama de ARMO, tal vez refleje mejor la respuesta a los requerimientos de fuerza de trabajo –simple y barata– para la industrialización dependiente, pues, tiene por "objeto [...] *ofrecer preparación en diferentes campos de tecnología aplicada* requerida por la industria mexicana, y de capacitar a los instructores para que pusieran en práctica esos programas dentro de cada empresa"[46] (cursivas nuestras).

Aquí cabe agregar que "Antes de constituida la 'Alianza para el Progreso (modelo imperialista de desarrollo) se estableció un Departamento de Proyectos Sociales dirigido a estimular y ayudar el llamado 'sindicalismo libre en América Latina...".[47]

El caso es que también las escuelas técnicas secundarias reflejan ese carácter adaptativo de la enseñanza, pues a partir de la máxima de "enseñar produciendo", se les fija entre sus objetivos: "[...] *adquirir conocimientos y*

[45] "[ ] a pesar de lo mucho que se ha insistido sobre las necesidades insatisfechas de mano de obra calificada, o de técnicos y profesionales para la industria, fue muy difícil cuantificar de manera confiable los volúmenes de esos faltantes" (SEP, 1970 25).

[46] "Este importante servicio ha tratado de suplir, dentro de su radio de acción y *dirigiéndose principalmente a las empresas, una carencia básica del sistema escolar del país, el cual no cuenta con una estructura dedicada a la preparación de operarios calificados y técnicos intermedios"* (Latapí, 1975.1327-1328, cursivas nuestras)

[47] "[ ] El Instituto Americano para el Desarrollo del sindicalismo libre se encargó de esta tarea. Su "objetivo era formar dirigentes en concepciones del sindicalismo que comienzan por negar la existencia de la lucha de clases, que defienden la expansión imperialista de Estados Unidos, y que consideran un todo indivisible la trinidad capital-gobierno-trabajadores" Y lo importante del caso es que "el mencionado instituto sindical y sus filiales contaron en México con el apoyo de una dependencia relacionada con educación llamada Adiestramiento Rápido de Mano de Obra (ARMO)

destrezas en el manejo adecuado de los instrumentos y equipos básicos que servirán, posteriormente, en diversas actividades industriales, comerciales, agrícolas y pecuarias" (SEP, 1970:125, cursivas nuestras). Es cierto que se incluyen objetivos teóricos, pero éstos quedan relegados a un segundo plano. Incluso en las escuelas técnicas industriales del Distrito Federal se implantó la *enseñanza productiva* para tal meta.[48]

Educación rural bajo el principio de enseñar produciendo. El sector agrícola, generador de divisas, entraba en crisis, por descapitalización; y en especial, la agricultura ejidal padecía el abandono de los programas extensionistas oficiales. La política educativa del sector rural es fiel reflejo de ello, por ejemplo,

> [...] Yáñez acordó fundir, en una sola Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena, los 72 internados de la antigua Dirección de Internados de Primera Enseñanza y los 26 de la Dirección General de Asuntos Indígenas; asimismo , las escuelas secundarias técnicas agrícolas –incluida la Preparatoria de Apatzingán, Michoacán– y las escuelas normales para profesores de centros de capacitación para el trabajo rural –dependientes de la Dirección General de Enseñanza Agrícola–, pasarían a la Dirección General de Enseñanzas Técnicas Industriales y Comerciales, la cual estructuraría el sistema de educación rural media y superior (Meneses, 1991:31-32).

Con esta reorganización, de acuerdo con Barbosa, la SEP acabó en la práctica con el sistema de enseñanza agrícola; al respecto dice:

> Después de 43 años de ensayar, sin éxito real la enseñanza agrícola, la Secretaría de Educación Pública acabó de hecho con el sistema al crear la Dirección General para el Desarrollo Rural encomendándole tareas tan difusas, imprecisas y heterogéneas, que en realidad no justifican este

[48] "No se trata solamente de *sustituir el adiestramiento tradicional,* sino de ampliar la visión del educando, ayudándolo a comprender mejor lo que se hace y afirmándolo en el conocimiento y en la destreza del *manejo de herramientas,* materiales y máquinas, y de despertar entusiasmo en los instructores por el contenido práctico de los procesos de enseñanza" (SEP, 1970:127) Lo anterior nos confirma, la educación no incluye la transmisión de los rudimentos del conocimiento científico

organismo burocrático, pues ya existen otros dos con tareas similares y otros más en diversas secretarías de Estado.[49]

El mismo sentido de enseñanza para el trabajo manual y simple se les imprimió a las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ETAP), de nivel medio, pues su programa era el mismo de las secundarias, con la excepción del aumento de 6 a 16 horas de enseñanza práctica (Latapí, 1975:1327).

Pareciera repetitivo plantear que si la agricultura entró en crisis, debido a su descapitalización en favor de la industria, la educación rural diseñada en apoyo del sector ejidal y pequeños productores, seguiría su misma suerte.

3) El tercer proyecto de reforma educativa

El Informe de la *Comisión para el Planeamiento Integral de la Educación,* tampoco fue aplicado. Es un estudio de diagnóstico del Estado y el papel de la educación en la sociedad con ciertos lineamientos prescriptivos, entre los que destacan: modernizar el sistema educativo para contribuir al desarrollo económico mediante la preparación para el trabajo y la enseñanza de la ciencia en los distintos niveles de la producción.

Entre sus objetivos centrales figuran la "Ampliación de la capacidad de servicio en las escuelas primarias para lograr extenderla a 63.3% de la población entre 6 y 14 años en 1970 y 70.2% en 1980...". Proyecta la "Restructuración del sistema de enseñanza primaria rural en cuanto contenido programático, métodos y sistemas de enseñanza y organización de sus actividades, tomando en consideración los niveles propios de la economía rural y las necesidades estacionales de ocupación de la niñez campesina, así como la dispersión geográfica".

El estudio ya advierte sobre los inconvenientes y límitantes del modelo de industrialización dependiente. Concretamente, descubre que la escuela

[49] El mismo autor revela los principales errores en que incurrían estas instituciones, "[. .] desarraigar a los jóvenes de su ambiente, la inadecuada ubicación de los planteles; la falta de selección del profesorado y del alumnado, los complicados trámites en la compra y adquisición de equipo, la inoportunidad en aplicar los recursos para efectuar las tareas agrícolas, sujetas a calendarios rígidos, la centralización del sistema en la capital, entre otras (Barbosa, 1972:264-266) Es lamentable mostrar la crisis de dichas instituciones que durante el Cardenismo coadyuvaron a la transformación rural y al desarrollo de la agricultura ejidal, cómo se tornaban extrañas en el contexto de la industrialización

falla en calificar la fuerza de trabajo; y para contrarrestarlo prescribe: "En primaria, así como la secundaria, debe reforzarse la enseñanza de las ciencias, los conceptos economía y administración, tecnología básica, a fin de procurar una formal integración que permita al alumno incorporarse con una mejor preparación a las actividades productivas, en el caso que tuviese que abandonar sus estudios" (Guzmán, 1983:147).[50]

4) Proyecto de reforma educativa

La reforma de la educación cívica como antídoto contra los movimientos estudiantiles

El "milagro mexicano", "el desarrollo estabilizador", la "industrialización a cualquier costo", y, hasta el "régimen de la Revolución Mexicana" fueron puestos en tela de juicio por el movimiento estudiantil-cívico del 68; y, la represión reveló la esencia autoritaria del régimen corporativo concentrada en el poder despótico presidencialista, frente a la incipiente hegemonía con que operaba.

Díaz Ordaz, en su cuarto informe, pretendiendo justificarse, "descubre la raíz del movimiento en la educación [al] condenar la conducta de los "rebeldes" por antisocial, amoral y destructiva. ¿Qué fallas tan grandes ha tenido la educación –se preguntaba– que ha producido personalidades tan perversas?" (Guevara, 2008:140). Arturo González Cosío, haciéndose eco de lo expresado, se cuestiona confusamente sobre el significado de dicho movimiento:

> [es] una crisis de la conciencia nacional (¿cuál?) [...] la prueba más rotunda del fracaso del sistema nacional de educación, específicamente de su parte medular: la formación cívica del pueblo. (Si el movimiento

[50] "Finalmente, el estudio diseña una política de ciencia y tecnología, que se desarrollaría a tres niveles en las áreas de economía de consumo una acción masiva de divulgación tecnológica y extensionismo agropecuario, conforme a las necesidades de la región, en las áreas donde predominen manufacturas primarias, una acción tendiente a sustituir la tecnología importada; para las concentraciones de manufactura altamente tecnificada, finalmente, investigación científica a largo plazo, formación de personal especializado, experimentación y asimilación de la tecnología autóctona Para instaurar

> estudiantil es una lucha por la democracia, ¿no sería todo lo contrario al fracaso?) [Y más adelante agrega] La realidad política y económica del país negaba fuera de la escuela, con hechos, lo que dentro de ella, con palabras, se enseñaba [Y remata] ¿Cómo enseñar con éxito el apotegma de Juárez cuando la ley que exhiben en sus relaciones, tanto los individuos como las naciones, es la fuerza? (Solana, 1981:403-404).

Por principio la educación "como proceso de enseñanza-aprendizaje", no es un mundo separado de la sociedad, socializa y forma a las nuevas generaciones a imagen y semejanza del régimen político, económico, social y cultural imperante; y lo hace no sólo con "palabras"; las prácticas escolares formales e informales, la cultura de la escuela, el currículum oculto, reproducen el contexto social de la escuela. La pregunta más bien es: ¿si el sistema educativo público funciona, –hasta qué punto–, cuál pieza corporativa clave, contribuyendo a reproducir y fortalecer el régimen imperativo? Y al respecto sostenemos que ese fue precisamente su cometido: imponer las mismas prácticas educativas, los mismos contenidos educativos a un mosaico cultural; y que su objetivo central consistió, más que en reforzar la identidad nacional, en estandarizar las mismas formas de pensar y actuar tendientes a formar generaciones dóciles, acríticas y pasivas. De ahí la necesidad de construir y organizar un sistema educativo burocratizante y centralista, de una sola pieza. Pero el sistema educativo oficial funcionó a la par de las contradicciones del proceso urbano industrial: de su éxito y agotamiento, anunciado por los sucesos de 1968.

Desde otro punto de vista, Carnoy[51] atribuye los sistemas educativos de las periferias, y en este caso de nuestro país, el poder de gestar conciencia de su condición de dependencia –científico-técnica– a fin de poder superarla: su argumento es que aunque un sistema escolar, y en particular, el superior, no está diseñado para crear conciencia sobre los problemas que ocasiona la condición de dependencia, puede hacer germinar esa semilla. Consideramos que ese es el caso del movimiento estudiantil que, como única voz y fuerza

[51] Se trata de la manifestación de la crisis de una sociedad dependiente, donde "[la] escuela, parte del sistema capitalista [de] importación, es capaz de (pero no está programado para) crear conciencia

de acción, en medio de un contexto corporativo, cerrado, rechaza la opresión de la sociedad dependiente y exige poner en práctica las libertades democráticas constitucionales.

El problema es complejo, pues, en otra parte Guevara, N., sorprendido, de la masacre de estudiantes, se cuestiona, más o menos, ¿cómo es posible que haya reprimido violentamente al movimiento si es un país de instituciones? Pero, 40 años después sostiene: "El México anterior a 1968 era un país despolitizado, apático, corporativo…".[52]

El gobierno pretende enfrentar la crisis política que suscitó el movimiento, tratando de ratificar su poder y dominio hegemonista, como dice Gramsci, en estos casos, se cambian hombres y programas como el educativo. La institución educativa es encauzada hacia una "profunda reforma" pretendiendo asegurar la formación del ciudadano corporativo. Por supuesto que se dio línea vertical sobre el nuevo proyecto de reforma; pues, en seguida, el secretario de Educación formula una serie de puntos, cuyo análisis serviría para fundamentar la supuesta reforma educativa a fondo. Los argumentos presidenciales articulan la visión oficial en torno del movimiento estudiantil, así como su respuesta "inmediata".[53]

Las actividades encauzadas a reformar el sistema educativo, son analizadas sucintamente por Guzmán, especialmente, en el volumen publicado en agosto de 1969 por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en ocasión de su VIII Asamblea Nacional Plenaria (SEP, 1969); su resumen es como sigue:

[52] Y agrega "[..] La libertad era una palabra vacía, desprovista de significados. los políticos que decían respetarla en realidad se burlaban de ella, Gustavo Díaz Ordaz –formado en la escuela de Maximino Ávila Camacho, el más sanguinario de los caciques mexicanos– se ostentaba como el campeón de la libertad frente al comunismo, mientras daba instrucciones a sus esbirros para agredir a la libertad y sus defensores de la manera más atroz que registra nuestra historia reciente" (Guevara, 2008 152)

[53] 1) La doctrina educativa y su relación con la estructura social y política de México 2) El sistema escolar en sus diversos niveles Factores de su eficacia Medidas de superación, posibles reformas de planes, programas técnicos de enseñanza 3) Relaciones de la escuela con el hogar y con la comunidad El problema vocacional Empleo de las fuerzas ambientales al servicio de la educación. 4) Planeación integral de la educación 5) Responsabilidad y participación de la juventud en el desarrollo educativo, cultural y cívico del país. 6) Organización de las conferencias Nacionales de

> [...] los trabajos elaborados para la RE entre 1968 y 1970 no produjeron el éxito deseado, ni siquiera en la opinión del propio Gobierno que prefirió echar tierra al asunto. Quien desde el punto de vista técnico revise la documentación correspondiente, hallará aisladas aquí y allá algunas apreciaciones y sugerencias valiosas, pero de ninguna manera los elementos suficientes para proceder a elaborar una RE integral. Quizás lo más positivo de ese desordenado proceso haya sido que por primera vez en México se criticó públicamente el estado de la educación nacional, aprovechándose la invitación a preparar una RE como una tregua en el habitual triunfalismo de nuestra política educativa (Guzmán, 1983:152).

Supresión de los exámenes impresos. Medida de la mayor importancia que, hasta donde sabemos, no ha sido analizada ni discutida. Aquí, sólo hacemos algunas anotaciones relacionadas con la reconstrucción de la dinámica y tipo de escolaridad que se procesa en este tramo histórico. Y, nos preguntamos ¿por qué renunciar a seguir evaluando el rendimiento escolar, cuando se reconoce que hay un déficit de la cobertura escolar y un deterioro de la ense-ñanza?, ¿se suprime la evaluación para que las cortes generacionales de la primaria fluyan sin obstáculos y, así, poder dar cabida a la creciente demanda demográfica? Este último parece ser el caso; Meneses sugiere que, debido al creciente peso del gasto educativo, que absorbía buena parte del presupuesto federal, ya resultaba una carga insostenible; entonces, para dar cabida al auge de la demanda demográfica, las autoridades decidieron "liberar" el libre flujo de las generaciones suprimiendo los exámenes impresos. ¿Esto significa que la alta burocracia de la SEP y del SNTE en lugar de reforzar la calidad de la educación, prescindieron de ésta?[54]

[54] Al parecer ésta es una razón de peso, pues, en el sexenio 1958–1964 la demanda social de educación (índice de matriculados en el sector federal), creció 10.1%, a la par de la oferta oficial (del profesorado) que crece 10%; mientras que en el sexenio 1964-1970 la demanda creció 7%,

La dinámica cuantitativa del proceso educativo primario

Hemos analizado cómo la oferta oficial de educación, que prevalece sobre la demanda social popular de educación, determina la orientación que se imprime, mediante las sucesivas reformas educativas a la escolaridad oficial, supuestamente guiadas por el espíritu del artículo 3 constitucional. Ahora examinaremos el aspecto cuantitativo: los años de escolaridad procesados y distribuidos entre los obreros, campesinos y clases medias, como apoyo a la interpretación sobre los tipos de escolaridad y el papel que desempeña en el sexenio 1964-1970, en que culmina el tramo histórico de la Unidad nacional.

La expansión de la escolaridad primaria: 1964-1970. La expansión escolar alude a la dinámica de crecimiento escolar, y, la manera en que se expande es precisada por la extensión y la eficiencia escolar. La expansión escolar primaria total, que había crecido 5.8% entre1953-1959, en el primer sexenio del Plan, 1959 y 1965, se eleva a 7.2%; y en el segundo, 1964-1970, baja a 6%. Pero el incremento del sector federal es determinante, pues, es el de mayor peso en la educación pública, y su dinámica de 10.5 y 7% en los dos sexenios del Plan, rebasa a todo el sector oficial.[55] Entonces, no es suficiente con afirmar que la escolaridad oficial se expande y aumenta la cobertura escolar, o que esto ocurre gracias al Plan de once años; *es necesario precisar que esa expansión es producto directo de la política del ejecutivo federal.* Esto es importante porque la tendencia centralizadora federalizante, pasa por varios momentos desde su creación; primero adopta la política "integracionista", luego cobra un signo popular y transformador en la década de 1930, y desde la de 1940, sigue la modalidad centralista pero corporativizada y con fines implícitos, ligados al poder, que la conducen al fracaso, como parte del agotamiento de la forma industrial dependiente y de su régimen político.

Extensión de la escolaridad primaria (relación de matriculados respecto de la población en edad escolar). La tasa de incremento demográfico de 1940 a 1980, es de 2.7%, 3.1, 3.4 y 3.25%[56] (Cuadro 38). Es de notarse

[55] En el primer periodo se hizo respecto de la matrícula oficial total, en el segundo, se tomó en cuenta el periodo 1959-1964, y en el tercero 1964-1970, por tanto, son cálculos aproximados (cuadros 2 y 7).

[56] Como se advierte, el incremento demográfico llegó a su máximo entre 1960-1970, y aún se

que el elevado incremento de la población, especialmente en la sexta década ocasiona el rejuvenecimiento de la estructura de la población y, como resultado, la base de la pirámide escolar se ensancha considerablemente lo mismo que la escolarizable (de 5 y 14 años): en 1970, alcanzó 24.9% del total de la población (Cuadro 39).[57]

La cobertura escolar, o extensión de la escolaridad primaria total, respecto de la escolarizable (entre 5 y 14 años), en 1959 fue de 51.7%; en 1965, abarca 64.2%, y en 1970 (la población entre 6 y 14 años) alcanza 73% (Cuadro 12). Pero, la expansión de la matrícula entre 1958-1964, no sólo abatió el elevado incremento de la población, también incorporó o, mejor dicho retuvo por más tiempo en la escuela a muchos niños, que antes desertaban. De qué sectores sociales se trata. Desde que la federación es la encargada de escolarizar a los niños de las comunidades rurales más apartadas de los centros poblados estatales, podemos colegir que *se trata de sectores sociales que estando en el límite de la marginalidad escolar, la política de dotación de libros de texto y desayunos escolares gratuitos, aliviaron en parte su situación y ¿pudieron enviar a sus hijos a la escuela o pudieron retenerlos más años?* Para responder a esta incógnita, tenemos que examinar cómo crecieron los sectores escolares urbano y rural, y, si el creciente número de matriculados son de nuevo ingreso, o se trata de niños que, debido a las medidas de la oferta escolar (desayunos y libros de texto gratuitos), los padres son motivados a retenerlos en la escuela.

Población total, urbana y rural. El incremento general de la población llegó a su clímax entre 1960 y 1970, pero debido a la migración campo-ciudad, la población urbana crece 4.8%, rebasando con mucho a la rural, cuya tasa es de 1.5% (Cuadro 44). Lo relevante es que, paralela a esa dinámica demográfica de elevado incremento urbano, y lento Δ rural, se proyecta en la población escolarizable primaria urbana, aumentando significativamente la presión demográfica sobre el sistema escolar, y aflojándola en el rural (cuadros 13 y 14).

Por otro lado, dado que las curvas de la *matrícula urbana* y rural desde 1947 tienden a distanciarse debido al mayor incremento de la urbana respecto de la rural (Martínez, 1996, Cuadro y Gráfica 1), ¿cómo incide en dichas tendencia la aplicación del Plan? Entre 1959-1964, la matrícula urbana

reduce su dinamismo a 5.2%, pues –en el anterior sexenio creció 7.1%– pero, entre 1964-1970, nuevamente, tiende a elevarse a 6.3%; mientras el rural, que durante 1959-1964, se acelera a 7.4%, entre 1964-1970, disminuye a 4% (Cuadro 2 y cuadro intercalado en ese capítulo). Lo curioso es que tales diferencias, en su respectivo incremento, no inciden en su peso relativo (Cuadro 3). Las cifras sugieren que el Plan, en su primer sexenio, favorece al sector rural y en el segundo, al urbano. ¿Pero por qué ocurriría así?, ¿cómo explicarlo?, veamos por el lado de la eficiencia escolar.

En el sistema escolar primario, en promedio, de cada 100 matriculados en primero, en 1959, antes del plan, escalaban al sexto 15.4%, y con la aplicación del Plan aumentan a 23% en 1965, y, a 32%, en 1970. Es considerable la mejoría de la eficiencia escolar total como producto del Plan. Pero ¿qué sector escolar mejora más? En esos mismos años en el sector urbano, antes del Plan, llegaban al sexto grado, 30.2; luego, en 1964, en su primer aplicación, llegan 41.8, y en 1970, escalan 48.7%, respectivamente. Mientras que en el rural, antes, alcanzaban la meta, 3%, y, con el Plan, 6% y 11.4%, respectivamente (Anexo estadístico, Cuadro 21).

Una interpretación gráfica· derivada de la aplicación del Plan, observamos gráficamente, que entre 1959-1964, la dinámica de la matrícula de primer año rural es la misma desde 1953; pero en el segundo sexenio del Plan, se estanca. Con base en estas cifras absolutas graficadas, en escala semilogarítmica, podemos presumir que el plan no incorporó nuevos sectores sociales rurales a la escuela. ¿Pero qué sucede con la eficiencia escolar rural, qué proporción llegan al sexto grado? En 1965, primer sexenio del Plan, se observa la misma tendencia respecto del sexenio anterior, de rápido ascenso de matriculados en sexto, en 1964, seguida por un desacelere en el segundo en 1970. *¿Por qué, en el segundo sexenio se desacelera tanto la matrícula de primer año así como la eficiencia del sector rural, sector atendido por la federación, y en un contexto de incremento el gasto educativo federal así como del profesorado?* Tales cifras sugieren que el estancamiento de la matrícula rural federal, en este sexenio, se explica por el lado de la demanda social de educación; estarían indicando que sus condiciones de vida padecen tal deterioro que ni libros de texto ni desayunos escolares gratuitos son suficientes para retener a los hijos en la escuela, cuando la hay.

Algo semejante ocurre en el *sector urbano,* aunque hay diferencias significativas: la tendencia de la incorporación al primer año a la escuela urbana, es de 5.5% entre 1953-1959; y, en el primer sexenio del plan, 1959-1965, disminuye ligeramente a 4.2%, y prácticamente continúa dicha tendencia en el segundo, 1965-1970, pues, no se estanca, como en el rural. Por otro lado, la matrícula del sexto grado urbana, en el primer sexenio del plan se dinamiza a 10%, comparado con el sexenio previo, de 9%; pero, en el segundo sexenio del Plan, decae considerablemente, a 6.2%. Aquí cabe aclarar lo determinante que para todo el sistema escolar oficial resulta el comportamiento del sector urbano, que abarca 45% de la matrícula total de primer año, en 1959; luego con el Plan, abarca 46.6% en 1965 y 51.8% en 1970, ésos en la base de la pirámide escolar primaria; pero, en esos mismos años, los matriculados en sexto, abarcan: 89.4%, en 1959; 85.2, en 1965; y 81.2% en 1970, respectivamente (Cuadro 23).

¿Qué significa la continua elevación de la matrícula del primer año del sector urbano, en contraste con el estancamiento de la rural? A diferencia de la pobreza en el campo, explicable por la succión de sus recursos para el financiamiento a la industrialización, en las ciudades se continuó incorporando a nuevos niños a la escuela y mejorando su retención y egreso escolar.

Además, los datos del Cuadro 22 muestran que, entre1959-1964 la relación del total de matriculados en segundo grado de primaria respecto del primero, aumentó de 53 a 64%, y rebasó con mucho la retención de los grados superiores. El hecho se repite casi por igual en el sector urbano con un aumento de 64.5 a 74.4%, mientras que en el rural aumenta de 43.4 a 54.9% (Cuadro 22). De lo anterior podemos afirmar que la aplicación del Plan de once años mejoró la eficiencia escolar del sector urbano y rural en el segundo grado respecto del primero; es un hecho significativo muestra que a muchos niños pues las circunstancias les impiden trepar al segundo escalón, y son excluidos del sistema, especialmente los del sector rural. (Pero, ser retenidos por lo menos un año más, aseguraría su alfabetización, eso esperamos).

Las condiciones y determinantes de la extensión y eficiencia escolar. Tanto el acceso a la escuela como los años de escolaridad cursados por una generación son producto de la correlación entre la demanda social de educación –de obreros, campesinos, clases medias– y la oferta oficial de educación. Hemos

esto que abarca 91% del total en 1964 y 92% en 1970 (Anexo estadístico, iadro 8).

La oferta oficial de educación puede ser expresada por diversos indicadores, mo el gasto educativo federal, respecto del gasto total federal. A propósito, el primer sexenio del Plan de once años, el gasto promedio se eleva a .8% en relación con el gasto federal total; pero, el gobierno de Díaz Ordaz supera, pues, aporta 13.3% (Ornelas, 1995:246-255). Sobre el particular, eneses reporta que el financiamiento educativo federal en primaria ya era nsiderado por las autoridades como un gasto excesivo y sugieren buscar as fuentes. La educación, por fin, ya era considerada como un sector de economía (Ratinoff, 1994) que absorbía cada vez más recursos, y no era iciente para abatir el incremento demográfico (Meneses, 1991:141). ¿Y, lo ustrante" es que no contribuía a generar riqueza? Eso no se estila, pero es idamental.

La disminución sensible de 10 a 7% del incremento escolar federal, nsiderado como demanda social efectiva, entre 1958-1964 y 1964-1970, irre tal vez por el empeoramiento de las condiciones de vida de los sectores pulares de la ciudad y del campo. Además, en ese lapso tampoco se registra yor influencia de la oferta educativa federal sobre la dinámica escolar, ya e el incremento del profesorado se mantiene constante, y el significativo remento del gasto educativo se empieza a canalizar a la educación superior nexo estadístico, cuadros 7 y 31.1).

Otra estrategia de la oferta oficial de educación pública consiste en observar distribución del gasto educativo por niveles escolares, por cuanto está igida a diferentes estratos sociales. Para la aplicación del Plan se canalizó nivel primario 42% del total del gasto educativo en 1965, y tanto al nivel dio como al superior se dedicaron 13%. Esta política de favorecer el ni- primario culmina en 1970 al asignarle 48% del gasto educativo total; ique también la asignación al nivel medio se eleva a 27% y queda relegado uperior con 10% del total; pero, a partir de 1970 crece significativamente partida destinada al nivel superior. Es una respuesta a los sectores medios, tagonistas del movimiento estudiantil (Anexo estadístico, Cuadro 31.1).

Lo anterior significaría que entre 1960-1970 la escolaridad se impulsa atégicamente: primero, entre 1959-1964, mediante el Plan, se privilegia la

segmentos cuasi marginales; segundo, de 1964-1970, se redobla el financiamient del nivel medio, que funciona, cual trampolín, para promover a las clases medi y, tercero, se privilegia el nivel superior a partir de 1970. Estas cifras coincide con una hipótesis que planteó Ratinoff en el ámbito latinoamericano

La demanda social de educación primaria. El análisis de la educació pública y, concretamente, la federal, indica que el incremento de la demand escolar, en términos de la matrícula, en los sexenios 1953-1959, 1958-196 y 1964-1970 es de: 5.1, 6.9 y 6.5%, respectivamente. Las cifras muestran qu la aplicación del Plan ocasiona un incremento significativo de la demand –por más años de– escolaridad, de la población que se matricula en prime año y luego deserta. La comparación entre la demanda con la oferta, indicad por el profesorado federal, crecen igual: 6.9 y 6.5%, durante el Plan, l que significaría un crecimiento equilibrado entre oferta y demanda escol (Cuadro 7, del Anexo, y el Cuadro siguiente).

Comparación entre el incremento de la demanda social real de educación (matrícula) y la oferta oficial de educación (profesorado)

Años y periodos / Sector escolar		*1959-1964 **(1958-1964) tasas de incremento % anual	1964-1970 tasas de incremento % anual
Total	Incremento de la demanda escolar federal(matrícula)	*10 5%	7.0
	Incremento de la oferta escolar federal (profesorado)	** 6 9	6 5
Urbana	Incremento de la demanda escolar (matrícula)	*5.2	6.3
	Incremento de la oferta escolar (profesorado)	*4 6	5 3
Rural	Incremento de la demanda escolar (matrícula)	*7 4	4.0
	Incremento de oferta escolar (profesorado)	5 3	4 7

*= 1959-64, ** = 1958-64

La demanda social real de educación y sus determinantes. La demanda soci

aspiraciones y expectativas de obreros, campesinos (incluidas las clases medias), dependientes de la situación económica ya como asalariados ya como poseedores de ejidos, etcétera.[58] Y sobre el particular observamos que la oleada migratoria hacia las ciudades, coincidente con la industrialización, ocasionó que el ambiente urbano-industrial favoreciera la expansión escolar y la alfabetización; pero, por otra parte, el propio carácter dependiente de la industrialización, el trabajo adaptativo y la superexplotación y opresión del trabajador limita sus condiciones de vida y restringe su necesidad educativa al mínimo de escolaridad, pero también frena la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela.

La relación entre la oferta oficial de educación y la demanda social de educación. En el cuadro anterior, se advierte que en el sector urbano, en los dos sexenios del Plan, crece más la demanda escolar que la oferta federal, cosa que mostraría, aparte del déficit de años de escolaridad diagnosticado, que no obstante la elevación de los indicadores de la oferta, tanto del presupuesto como del profesorado, fueron insuficientes como parte del Plan, para satisfacer la demanda social de educación. También se observa que en el sector rural, en el primer sexenio del Plan, el incremento de la demanda escolar, supera con mucho a la oferta; mientras que en el segundo sexenio, ocurre lo contrario. Estas últimas cifras coinciden con observaciones anteriores, en el sentido de condiciones de vida realmente limitantes, ya no digamos, para incorporar nuevos grupos sociales, sino para retener por más años en la escuela a los que asisten; recordemos que el incremento de la matrícula radicó en elevar la retención escolar de niños, especialmente en el segundo grado de primaria.

Eficiencia escolar y su incidencia en la eficacia pedagógica. Número de alumnos por profesor (a/p). Se da por sentado que la masificación escolar, si lo demás permanece igual, disminuye la eficiencia escolar y la eficacia pedagógica. El problema radica en la relación entre el número de a/p. Y al respecto sostenemos que a mayor número de a/p, el proceso de enseñanza-aprendizaje resultante, por lo menos en esta etapa, pierde efectividad, pues,

No descartamos que la dinámica de la demanda puede ser inducida, motivada y bloqueada por la misma oferta oficial de educación; como cuando se promueven medidas compensatorias, libros de texto gratuitos, desayunos escolares, pero también puede ser bloqueada la demanda, como cuando se reduce el presupuesto educativo, se deja de construir escuelas, se reducen los salarios

disminuye el rendimiento escolar, y deriva en mayor deserción escolar;[59] y esto, sobre todo, ocurre cuando el grupo que atiende el profesor lo integran alumnos de sectores sociales marginales y heterogéneos, como es común en las comunidades rurales más apartadas.

Desde la creación de la SEP, se advierte cómo la expansión educativa se caracteriza primero, por la masificación escolar seguida de un descenso; por ejemplo, en 1925 el número de a/p en promedio es de 36; y desde 1947 se eleva a 46, y culmina 1970 con 47 a/p (Anexo estadístico, Cuadro 36). La masificación escolar primaria tuvo lugar desde la creación de la SEP hasta 1970. En este largo proceso se perfilan dos tendencias: en la primera, de 1921 a 1947, la escolaridad rural, que, parte prácticamente de cero, se expande rápidamente y casi se equipara a la escolaridad urbana, pues su peso alcanza 45.3% del total (Gráfica 1, cuadros 1 y 3). En la segunda, 1947-1979, se invierte el proceso, pues, la mayor dinámica corresponde al sector escolar urbano, mientras el rural va decreciendo. Una diferencia importante, entre las dos sucesivas dinámicas, consiste en que, primero, la acelerada expansión de la matrícula rural, desde su creación, masifica las aulas, el número de a/p comienza con 55 en 1925 y desciende ligeramente hasta lograr tener 46.8 en 1970. Mientras que en el sector urbano el índice de a/p comienza con 34 en 1925, se dispara a 42 en 1947, y sigue elevándose hasta alcanzar 47 en 1970 evidencia de la masiva expansión escolar urbana, y ratifica el incremento mayor de la demanda que de la oferta (Anexo estadístico, Cuadro 36).

Este índice nos ratifica que la masificación escolar, vista como demanda social (urbana o rural) sobrepasa con mucha ventaja a la oferta oficial de educación. Debemos considerar que la primera tendencia, producto del movimiento revolucionario 1921-1947, se caracteriza por la masiva demanda educativa rural, frente a una insuficiente oferta oficial; la segunda tendencia también muestra la masificación escolar del sector urbano, como producto del proceso urbano-industrial; por lo que podemos afirmar que la oferta oficial de educación es incapaz de satisfacer la enseñanza, pues, los salones y grupos se masifican al grado en que, en 1970 el número de a/p es el mismo 46.8 tanto en el sector urbano como en el rural[60] (Anexo estadístico, Cuadro 36).

[59] Otro índice importante de la eficacia pedagógica es la capacidad de la enseñanza, por ejemplo, si se trata de profesores titulados o no, etcétera

Respecto del papel de la educación en la actividad productiva

Al considerar el doble periodo 1959-1964-1976 podemos preguntar: ¿hasta qué punto la enseñanza primaria está orientada a contribuir al progreso de la sociedad mexicana a partir de la retórica de Unidad nacional? Y, en concreto, contribuye a satisfacer: 1) la calificación y preparación de fuerza de trabajo requerida por la producción industrial dependiente, y 2) la formación y expansión de la ciudadanía tal que asegure el consenso –pasivo– al régimen político corporativo, presidencialista?

Respecto de la *primera* cuestión, Valenzuela considera que "se ha venido acrecentando en las últimas décadas la insuficiencia productiva [se trata de] un problema de eficiencia en el manejo de las tecnologías y los procesos de producción disponibles; no es un simple problema de años de educación formal, va más allá y abarca parte de los patrones culturales vigentes en el país" 1988:106-107). Pero a qué atribuye el autor ese "ineficiente" desempeño del trabajo en el manejo de la planta industrial importada. Consideras que:

> La configuración ideológico-cultural tradicional, a final de cuentas, moldea un tipo de comportamiento y mentalidad que: 1) Dificulta el desarrollo de las habilidades que exigen la tecnología y la producción modernas de importación; 2) dificulta las posibilidades de desarrollar un trabajo cooperativo y sometido a reglas impersonales y objetivas, 3) de igual modo dificulta las posibilidades de implementar un trabajo disciplinado y planificado en un largo plazo. 4) Dicho de otro modo, el tipo de personalidad que forja y privilegia resulta muy ajena al que selecciona y moldea la gran corporación capitalista moderna (Valenzuela, 1986:110).

El autor plantea un contraste entre el proceso moderno industrial (el equipo productivo importado) y la fuerza de trabajo local que no cuenta con las habilidades y destrezas para operar dicho equipo. Este contraste refleja la viva contradicción de dos mundos distanciados por su nivel de desarrollo. El autor precisa que la mentalidad y el comportamiento

tradicionales, que obstaculizan el eficiente desempeño de la fuerza de trabajo, prevalecen en "los segmentos precapitalistas [de] las zonas rurales [y en] los sectores industriales de carácter manufacturero" (Valenzuela, 1986:107).

Tomado como una suerte de diagnóstico educativo el planteamiento de Valenzuela también estaría revelando que el sistema escolar no preparó adecuadamente a las nuevas generaciones ni para satisfacer los limitados requerimientos de la industria dependiente. El autor alude al abismo que priva entre tradición y modernidad. Sin embargo, ese abismo también lo afrontaron los tigres asiáticos; y no sólo lo superaron y elevaron su productividad, sino que, mediante la educación establecieron centros de innovación a escala global. ¿Con base en qué y cómo se logró? Una conclusión derivada del "debate internacional sobre la educación y transformación productiva con equidad" sostiene que "[...] ningún país innova al margen de sus tradiciones...",[61] vale decir, de *su cultura*. Entonces, la "tradición" no necesariamente es un obstáculo insalvable al progreso; puede ser su punto de partida con tal de que se le tome en serio.

Lo anterior parece confirmar lo planteado por Charles Bettelheim, en el sentido de que el subdesarrollo y la dependencia se explican por *el bloqueo de sus fuerzas productivas, particularmente del trabajo que, dialécticamente, se traduce en bloqueo de su educación; pero también, al denigrar de su "tradición", inhabilita su propia forma de vida y su cultura.* Arturo Huerta ha confirmado que la industrialización subordinada es un ejemplo patente de ese bloqueo, pues,

> [. .] al aceptar la creciente participación de las empresas trasnacionales, así como la incorporación de tecnología importada [para] aumentar la productividad y disminuir costos y [...] ampliar la frontera de las inversiones rentables [...] predispuso a la economía nacional a una creciente articulación con los países capitalistas desarrollados [de tal modo que] *nulificó, cualquier desarrollo encaminado a una mayor*

[61] "[...] Todos los países innovan a partir del reconocimiento de sus características institucionales específicas". Y según Omae hay un caso paradigmático el Japón, que ha tenido éxito en gestiones empresariales y flexibles, con alianzas, grupos de trabajo, control de calidad, etcétera, porque estas actividades tienen un correlato en los valores que se inculcan en el ámbito educativo el trabajo en

integración nacional, y a una mejor utilización de recursos productivos y humanos internos[62] (Huerta, 1986:29, cursivas nuestras).

Entonces, cabe aclarar ¿por qué la escolarización no logra el objetivo mínimo, requerido por la industrialización dependiente, consistente en preparar la fuerza de trabajo adaptable y diestra para manejar el equipo industrial importado, incrementa la productividad y, contribuye a generar las elevadas ganancias? Es lógico considerar que si la escolaridad básica no logra preparar para ese insustancial, repetitivo y maquinal papel adaptativo –a la maquinaria y equipo–, menos puede contribuir al desarrollo científico y su aplicación técnica; esto es imposible.

Esta problemática en la formación social mexicana, tiene una explicación económica, política, ideológica; vale decir, cultural. En realidad la tan deseada industrialización nacional que cristalizó en dependiente, generó un régimen político donde, tampoco imperó la tan mentada democracia, sino la opresión y coerción corporativa; asimismo, el principio constitucional que prescribe una educación "integral" y abiertamente "democrática entendida en su amplio sentido de mejoramiento...", fue desplazado por la retórica de la 'Unidad nacional" para afianzar la industrialización dependiente y asegurar la ganancia extra.

En efecto, en ocasión del relevo presidencial, al rayar la década de 1940, se evidenció el cambio en la correlación de fuerza propiciado por la situación conflictiva internacional. Luego, la reforma constitucional de 1945 puso en claro que la demanda social de educación en general, que promoviera la educación socialista, quedaba subordinada al control corporativo de los nuevos grupos dominantes, a partir de la política educativa oficial. El nuevo modelo industrializante impuso como objetivos expandir *una educación mínima, simple y homogénea, de corte urbano industrial, impuesta a los* diversos ambientes socioculturales; se trata de una escolaridad, más que instructiva y educativa, utilitaria, en beneficio de los intereses de los grupos en el poder; entonces, su orientación tenía que basarse en los valores y cultura dominante.

[62] Esa importación científico-tecnológica explica que la economía mexicana "por no contar con una base productiva completamente integrada, la absorción del conocimiento científico o quehacer científico se realiza con extrema lentitud y se encuentra circunscrita al desarrollo de aquellas ramas

Para lograr tal objetivo nacional, era requisito indispensable configurar un conjunto escolar burocrático, piramidal, centralizado y dirigido por la cúpula del poder presidencial. Podíamos abreviar que esa es la historia de la construcción del sistemas escolar nacional primario, cual aparato corporativo ideológico del Estado de la Unidad nacional.

El resultado de esa educación ajena a las necesidades de los grandes y diversos grupos sociales resultó inoperante porque sobrepuesta al mosaico cultural nacional no logró siquiera afianzar las bases de la "instrucción", condición para avanzar dialécticamente en la educación de los heterogéneos grupos sociales urbanos y rurales. El fracaso de esa escolarización primaria está en que ni siquiera satisfizo los requerimientos, ya no digamos de educación, sino de instrucción *adaptativa* a la industrialización sustitutiva; y no logró dicho objetivo porque incidió en la baja productividad de la fuerza de trabajo que redunda en la baja competitividad internacional.

En efecto, si la productividad, en mucho, depende del conocimiento, habilidades y experiencia de la fuerza de trabajo, debido a que opera, mecánica y rutinariamente, cual aditamento adaptativo de la máquina, se inhibe, e inhabilita para otras actividades; a la larga, tales condiciones limitativas de la mercancía fuerza de trabajo son transferidas a la variable educativa en tanto productora de escolaridad; además, dicho proceso se generalizó y prevaleció, sin otras opciones; lo anterior explica porqué ni la necesidad de preparar la fuerza de trabajo adaptativa para la industria fue satisfecha. Además, si es cierto que los programas de capacitación dependen de la "calidad" de la educación, el fracaso de los programas de capacitación del trabajo manual implantados como el de "Adiestramiento Rápido de Mano de Obra", o de los que se basaron en el principio de "aprender haciendo" deberían ser remitidos a la ineficacia de la enseñanza. Y, si todo esto es así, entonces, la crisis y el temprano agotamiento de acumulación industrial –dependiente– se debió también a que la producción prescindió del talento y habilidades productivas de la fuerza de trabajo.[63]

[63] Otro punto es que si la elevada productividad depende de la importación de equipo moderno

A manera de conclusión

La conformación burocrática de un sistema educativo estandarizado ajustado pasivamente a la industrialización dependiente

Según sus relaciones con las esferas de la sociedad, la educación generada desempeña funciones económicas, sociales, político-ideológicas, culturales, etcétera.

Su papel en la producción. Según Guevara (2000:31). "El esfuerzo educativo se relacionó íntimamente con el *proyecto de desarrollo* [...] a partir de la Segunda Guerra Mundial"; aunque más adelante precisa que se "[...] formaron los recursos humanos capaces de *manejar la planta productiva*". A lo primero podemos responder que no hubo tal desarrollo, sino simple crecimiento del PIB requerido por la industrialización dependiente; y, respecto a lo segundo, estamos de acuerdo: "*manejar la planta productiva*" fue el papel asignado al trabajador industrial, tipo maquila, y, por lógica, su reproducción debería orientar la enseñanza.

Su papel en la formación de la ciudadanía y lo político-ideológico. La educación que tendiera a formar hombres particularmente mexicanos, esto es, ciudadanos activos y actores conscientes y libres, como aspecto sociopolítico clave del proceso transformador cardenista es remplazada por una educación para conformar conductas, actitudes y formas de pensar uniformes de obreros y campesinos sometidos por sus corporaciones sindicales; una educación que apunta a estandarizar la visión del mundo de todos los mexicanos bajo el cénit de la llamada ideología de la "Unidad nacional" en refuerzo de la industrialización dependiente y la fácil y segura ganancia extra.

La función cultural y de integración nacional. La nueva orientación educativa se funda en presuntos elementos culturales comunes atribuidos a los mexicanos y puestos de relieve unilateral y superficialmente por los ideólogos de la educación. Los mismos programas escolares apuntan hacia la conformación de un "México homogéneo", modernizante, urbano, donde no tienen cabida las pluriformas culturales regionales. Esta proyección educativa general admite e inspira versiones pedagógicas que reflejan el imperativo de mando y opresión clasista de las políticas sexenales en turno y los estilos

A fin de que la educación desempeñara tales funciones limitantes clasistas, es sometida a una férrea restructuración, hasta quedar convertida en una institución monolítica, burocrática, vale decir, en un aparato, sobre todo, ideológico centralizado, de una sola pieza.

En su aplicación, cabe referirse a una educación abstracta, toda vez que su programa invoca, "los aspectos generales de la ciencia [...] la cultura universal, pero sin referencia al medio nacional ni a la época en que vivimos. Así, descontadas las necesarias referencias a la historia y geografía de México, tal programa hubiera podido ser válido en cualquier parte del mundo" (Castillo, 1965:448).

La relación enseñanza-aprendizaje no sigue un proceso dialéctico que afiance lo instructivo (leer, escribir y contar), condición para desplegar lo educativo, porque lo que se enseña, y la manera cómo se enseña, no guardan correspondencia con el variado ambiente sociocultural de los educandos. Al quedar bloqueada la *instrucción*, obstaculiza la educación propiamente dicha en el sentido de ir conformando un nuevo y más elevado substrato de la personalidad y conciencia –del mundo en que vive– del estudiante. Esto afecta especialmente a los hijos de campesinos, que en su gran mayoría sólo asisten dos o tres años a la escuela, pero también a los niños, hijos de obreros, quienes básicamente cursan los estudios primarios.

A decir verdad, la educación al fin diseñada para un medio urbano, tuvo ahí un cierto grado de arraigo, sobre todo porque contó con más recursos, personal mejor preparado, más escuelas, mejores equipos de trabajo y, en fin, porque el ambiente cultural citadino propicia su expansión escolar. Por todo ello, se produce un crecimiento de la escolaridad primaria urbana presionada por el redoblado incremento demográfico y motivada por el ambiente citadino, cuyo fin último, da la impresión, es preparar flujos escolares simplemente para alcanzar ciclos superiores, o sea la educación por la educación y para asegurar el estatus de las clases medias.

La función del profesor rural ya no tiene como propósito homogenizar para luego hegemonizar culturalmente a las masas populares; su actividad ya no se propone organizar comunidades, guiarlas y participar en la solución de problemas que faciliten la educación. En el nuevo ambiente de "industrialización a toda costa" y de "Unidad nacional" la actividad docente

mal pagados y sin una filosofía prestigiada y congruente con la realidad, ven frustrada su vocación por la causa de la educación popular y muchos optan por la vocación política.

Es tal la formalización de la educación, que suprime de sus actividades toda injerencia de elementos "extraños", reduce la escolarización a la población en estricta edad escolar, y restringe sus funciones al perímetro de la escuela. Y es que, el control corporativo de la sociedad, al excluir la activa y libre participación popular, sus necesidades culturales y educativas, nulifica la fuerza de la demanda social de educación, lo que permite consolidar un sistema escolar burocrático fuertemente centralizado y de fácil manejo vertical, para reforzar la forma de la dominación; y qué mejor oportunidad que el SNTE ¿se *convierta, o siga actuando* como en un elemento estratégico del gran poder centralizado? Así, lo educativo se torna cada vez más en un simple mecanismo estatal, en un aparato, más que educativo y cultural, ideologizante del Estado corporativo para el objetivo de la ganancia extra.

Algunas estadísticas educativas del sector primario sexenio: 1964-1970

Cuadro 1 *La educación rural en 1964-1970*

	1964	1970	Tasas de Δ% 1964-1970
Escuelas	28 931	33 848	2 7
Maestros	54 568	71 787	4.7
Alumnos	2 654 191	3 357 653	4 0

CUADRO 2 *Educación primaria durante 1964-1970*

Conceptos	1964	1970	Absoluto	%	Tasas de Δ% 1964-1970(1)
Escuelas	37 576	44 610	7 034	18.72	2 9
Federales	23 596	29 633	6 037	25 58	3 9
Estatal	11 147	11 674	527	4 73	0 8
Iniciativa privada	2 833	3 303	470	16 59	2 6
Total Maestros	141 963	191 091	49 128	34 61	5 1
Federal	82 865	120 742	37 877	45 71	6 5
Estatal	42 532	51 149	8 617	20 26	3 1
Iniciativa privada	16 566	19 200	2 634	15 90	2 5
Total Alumnos	6 530 751	8 947 555	2 416804	37 01	5 4
Federal	3 939 994	5 710 304	1 770310	44 93	6 4
Estatal	1 982 151	2 500 163	518 012	26.13	3.9
Iniciativa privada	606 606	737 088	128 482	21 11	3 3

Fuente· Meneses, (1991 38). Cálculo nuestro

CUADRO 3. *Escuelas Artículo 123 durante 1964-1970*

			Incremento	
Concepto	1964	1970	Absoluto	%
Escuelas	397	357	-40	-10 07
Maestros	2 179	2 344	165	7.57
Alumnos	104 130	109 633	5 503	5.28

Fuente: Meneses, (1991 39)

CONCLUSIONES

Síntesis conclusiva de la relación educación-sociedad en México

De la Independencia a la República Restaurada

México surge a la vida independiente en condiciones de atraso, incipiente integración social nacional, inestabilidad política y absoluta ignorancia de las mayorías; baste decir que el alfabetismo no llega al uno por ciento de la población. En este primer tramo histórico, las constantes rivalidades intestinas por intereses en pugna y las intervenciones extranjeras obstaculizaron la conformación del Estado-nación, amén de la falta de una fuerza política hegemónica nacional. En este contexto adverso, la enseñanza siguió siendo privilegio de las minorías. No obstante, el doctor José María Luis Mora puntualizó la importancia y necesidad estratégica de la educación en la conformación del Estado-nación: ya como elemento moral, ya como formadora de la ciudadanía, ya como capacitadora para el trabajo, el desarrollo intelectual y científico. Su propuesta educativa teóricamente rompía con la educación monacal, heredada de la Colonia.

Por su parte los liberales restauradores de la República, mediante la ley orgánica de educación de 1867, proyectan "difundir la ilustración en el pueblo [...] para moralizarlo [y lograr] la libertad y el respeto a la Constitución". Según Gabino Barreda, introductor del positivismo en México, la rémora del país radica en la ignorancia de la inmensa mayoría de la población; como solución plantea la transformación mental mediante una educación que difunda el conocimiento científico positivo y las verdades en sí, y cuyo propósito es formar hombres prácticos para fomentar el progreso material.

liberales y la naciente capa de científicos. Siguiendo esta tendencia liberadora, durante el mandato de Lerdo de Tejada, la ley de 1874 instituye el laicismo estricto y suprime la instrucción religiosa en todo el sistema escolar oficial.

En ese contexto, se constituyó "aunque incompleta y raquítica la enseñanza oficial". Pero, el servicio educativo, auspiciado por los ayuntamientos y distritos experimenta un revés por la afectación de la propiedad agraria comunal y la consiguiente mengua de sus erarios, a raíz de la aplicación de las leyes de reforma.

Educación y sociedad durante el Porfiriato

A la fórmula "la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin", principio de la corriente liberal, le fue cercenada la libertad, quedando como máxima legitimadora de la dictadura porfirista: "orden y progreso". El anhelado progreso justifica la política de fuerza para alcanzarlo. La ideología positivista adoptada y adaptada a los fines políticos y educativos impregnó doctrinalmente el ambiente intelectual.

El ministro Baranda basó su política educativa en el positivismo; fundamentó el carácter laico de la ley de instrucción, en el sentido de legitimar la transmisión del conocimiento cientificista. Y Justo Sierra, no obstante considerar al positivismo como método de análisis, que no filosofía, le acredita a dicha doctrina sociológica los "avances constantes del mundo moderno", exalta a "la ciencia como base de la política nacional" y pretende "aclimatarla como base de la instrucción". En fin, el liberalismo como ideal y el positivismo como instrumento, rigieron lo educativo.

En los hechos, la política de progreso se proyecta abriendo las puertas de par en par a la inversión extranjera, bajo el supuesto de que el país carece tanto de los factores del capital, así como de la capacidad para emprender endógenamente la modernización industrial. Esa forma pasiva de inserción a la órbita del capitalismo industrial implicó subordinar la producción a los intereses externos descartando, desde entonces, la opción de un desarrollo endógeno, y la consiguiente reproducción y preparación del trabajo. Baste referirse a la polarización de la división del trabajo imperante, pues mientras los nacionales desempeñan las tareas físicas más agotadoras, rutinarias y peor

de mando. Recordemos que una causa de la huelga de Cananea, preludio de Revolución, fue la discriminación en el trabajo de los nacionales.

Las condiciones estructurales resultantes de esa política, no son precisamente ables para el avance educativo. La estructura productiva nacional se polarizó ıtre el predominio de la gran hacienda, que operó al amparo de privilegios fuertes rasgos precapitalistas como el peonaje, que excluía la instrucción; y sector moderno, emergente industrial, que desencadenó cierta movilidad cial (campo-ciudad, peón-obrero), y que implicó un nivel, aunque raquí-:o, de instrucción.

La política de deslinde de terrenos ocasiona el despojo de propiedades ›munales y merma los recursos municipales, afectando la educación.[1]

La verticalidad política dictatorial, contrastó con lo educativo. El régimen › pudo centralizar la educación nacional para estandarizar la formación de s mexicanos, sueño de Díaz, a pesar de la ınsistencia en ese sentido de los cretarios de educación que presidían los Congresos nacionales de educación.

La modernización productiva, como condición de lo educativo, pasó ›r dos momentos: en el primero, que culminó con el siglo, la producción :perimenta un crecimiento sostenido; en el segundo, que abarca la primera ¿cada del siglo XX, decae y entra en crisis. La expansión escolar sigue una cuencia paralela.

En el primero, la producción manufacturera alentó cierta movilidad ›rizontal y social. Ese cambio propicia la ıncorporación de ciertos estratos edios y del proletariado manufacturero a la escuela. Esto lo refleja la colaridad primaria oficial, que entre 1880 y 1900 crece 3.7%, y, sobre do, la privada que crece 6.5%. Como consecuencia, en 1880, de 15% de la ›blación escolarizable que asiste a la escuela aumenta a 20% en 1900.

Por otro lado, la crisis a la vuelta del siglo, afecta los niveles de vida de los ctores sociales incorporados a la escuela causando la disminución de la tasa : escolarización a 2.7%. La educación debió contribuir a preparar la fuer- de trabajo acorde con la demanda que presenta el capital manufacturero: ı trabajo físico rutinario adaptable al complejo fabril trasplantado. Y desde ıe el naciente proletariado industrial se recluta del peonaje es imperativo

que la educación corrija su "rudeza", "rebeldía" y "pereza", "vicios ancestrales" inculcándole nuevos hábitos de disciplina, obediencia y sumisión.

Pero la realidad, *ex post*, vino a desmentir a los "científicos", que tan atareados estaban en la discusión de la moda ideológica positivista no se percataron de que todo era ficción, pues, desde el tan anhelado progreso material, hasta la ideología, eran producto de importación, y de que, por tanto, no era real esa necesidad, ni de transmitir, ni de producir el conocimiento positivo como palanca para el progreso.

Y así fue. La educación se expandió, pero sólo a los sectores medios y reducidas capas de obreros, en algunas regiones y ciudades; las masas campesinas fueron excluidas. Baste decir que al finalizar el régimen dictatorial, alrededor de 20% de la población se reporta alfabetizada. En realidad la negativa de educar al pueblo significó otro motivo de la Revolución. Por ello no es casual que cuando se propaga la rebelión, la dictadura solícita ofrezca al pueblo "instrucción rudimentaria", aunque más bien fuera con el ánimo de apaciguarlo, que no de cultivarlo.

Educación y revolución

Si la dictadura al fin ofrece educación popular para disuadir el empuje revolucionario y conservar el poder, el maderismo, producto de la naciente revolución, escatimó la educación con el mismo fin. Al subsecretario Alberto J. Pani, por ejemplo, le preocupaba que la educación masiva "iluminara las miserias", creara "descontento", y fomentara los socialismos agrarios, tipo orozquista y zapatista. Así, programa expandir la enseñanza a quienes tienen condiciones de "aprovecharla", pero en dosis homeopáticas, y con fines estrictamente utilitaristas y disciplinarios, cual vacuna contra el virus de la revolución.

Pero, como antípoda de esa educación "domesticadora" maderista, se propagó entre los grupos obreros y campesinos, el ideal de la "escuela racionalista" o "escuela nueva", al calor de la revolución, que repercutió en toda la vida pedagógica posrevolucionaria. El racionalismo plantea que el problema de la enseñanza radica en su carácter reproductor de la desigualdad social. Asume que la difusión de la educación es desigual: autoritaria y dogmática para las

derosos. Por eso el racionalismo humanitario pugna por inculcar a la niñez l afán de conocer el origen de todas las injusticias y desigualdades sociales para ego combatirlas". Y obviamente, una auténtica educación concientizadora de s desigualdades sociales, no la promovería el Estado.

Entre las demandas de las luchas campesinas figuró la instrucción. La volución misma puso en evidencia a obreros y campesinos la realidad ntrastante: pobreza e ignorancia crasa de las mayorías, frente al monopolio aterial, educativo y cultural de las minorías dominantes, ensañadas en las asas campesinas y obreras.

Pero la acción revolucionaria y las experiencias educativas en Chihuahua en Morelos prefiguraron la posibilidad de remontar esa condición. La volución también mostró los distintos "usos" de la enseñanza:

a) ya como medio instructivo formativo de una personalidad social tendiente a superar el individualismo provinciano ultramontano,
b) ya como medio "capacitador" para determinados trabajos,
c) ya como medio disciplinario tendiente a inculcar una obediencia automática. Imperaba el dicho de que "la letra con sangre entra".

esde esa doble perspectiva precisamente se dieron los debates del artículo constitucional. Así, producto de la Revolución Mexicana, el artículo 3 se robó instituyendo la enseñanza primaria oficial libre, laica y gratuita, quedaba ohibida la dirección, que no la impartición de la enseñanza por "ministros" algún "culto".[2]

El gobierno de Carranza optó por dejar el servicio educativo en manos de autoridades municipales. Esta medida resultó un rotundo fracaso para la ucación pública, sobre todo porque los gobiernos estatales y municipales yeron bajo el control de caciques y militares que no tenían interés en omover la educación. Pero hubo excepciones, Alvarado, y Carrillo Puerto Yucatán impulsan la educación de orientación racionalista como una lanca del cambio social.

La política educativa carrancista, dadas las condiciones de una revolución conclusa, mostró la inconveniencia de facultar a los gobiernos locales a ley, aunque dejaba las puertas abiertas a la federalización de la enseñanza básica, establecía

caciquiles la administración y expansión educativa. Quedaba la alternativa de organizarla y dirigirla en forma centralizada.

Educación y sociedad en la etapa posrevolucionaria

El proceso complejo de correlación de fuerzas clasistas puso en claro semejanzas y diferencias entre sus respectivos intereses y proyecciones sociopolíticas y educativas, que permiten comprender el proceso educativo resultante.

Advertimos a primera vista una coincidencia superficial en la "necesidad" educativa, entre oferta educativa oficial y demanda social de educación; pero las diferencias reales en cuanto a sus fines y medios para lograrlos es lo que determina el rumbo del proceso educativo.

La cruzada cultural, diseñada oficialmente como medio de integración e incorporación de los grupos campesinos y obreros disidentes al régimen emanado de la Revolución, de inmediato le retribuyó a éste un significado legítimador, cosa que explica su éxito. En cambio, desde la situación y perspectiva de las mayorías, la educación siempre fue vista como un elemento reivindicativo, como necesidad vital y cultural que implicaba cambios de fondo. Obviamente, el impulso determinante del proceso educativo corresponde a la oferta educativa oficial, mas la participación de la sociedad en el proceso educativo de ninguna manera fue pasiva ni simple receptora; de muchas maneras contribuyó activamente a perfilar la institución educativa.

La cruzada cultural y educativa tuvo gran aceptación entre la intelectualidad. La abstracta visión estético-filosófica vasconceliana da cabida a las más diversas manifestaciones de la cultura, permite ensayos y experiencias pedagógicas diversas, no obstante de la propuesta del propio Vasconcelos de conformar un sistema educativo único y uniforme.

Pero incluir a corrientes culturales divergentes no necesariamente significa que Vasconcelos concordara con ellas, y menos con la visión popular del muralismo (Charlot, en Vaughan, 1982:271), ni con la tendencia musical conocida como "el corrido de la Revolución Mexicana", por cierto, excluido del programa escolar (Vaughan, 1982.444).

La cruzada educativa y cultural se insinuó como la solución taumatúrgica de los grandes problemas nacionales y su lanzamiento espectacular contribuyó

a nueva arquitectura, los murales, los grupos misioneros, etcétera, fueron liseñados para impresionar a las masas, para concentraciones multitudinarias. Es elocuente su descripción como "una verdadera aurora boreal, anuncio de in verdadero, auténtico nuevo día".

Los grupos mayoritarios, dadas sus condiciones de vida deterioradas por l movimiento armado, y las circunstancias sociopolíticas de una revolución nconclusa carentes de proyección, ya que seguía predominando la gran iacienda, sin otra salida, se acogieron a la cruzada cultural educativa con la usión de que la escuela pudiera satisfacer sus necesidades vitales.

La escuela comunal, es decir, la relación celular escuela comunidad, naestro-comunidad, repetida y difundida en el territorio, constituyó la insti- ución gubernamental más importante para "incorporar", "integrar" el medio ural al eje del poder central.[3]

Pero tras la euforia de este revolucionarismo educativo y culturalizante, an apareciendo las diferencias entre oferta y demanda educativas, así como is grandes limitaciones del proceso educativo. La barrera de "la renovación ultural" posrevolucionaria la marcan precisamente la estructura oligárquica ue prevalece y la consiguiente miseria de las masas populares.

En el nivel de la práctica educativa celular, comunal, no se puede menos ue reconocer que los maestros, enviados por el supremo gobierno, se vieron bligados a inmiscuirse en el mar de carencias y necesidades del México ural. El papel del maestro era complejo: como nuevos intelectuales del égimen posrevolucionario contribuían a consolidarlo; pero como maestros lentificados con la problemática vital de las comunidades campesinas uchos de ellos se convirtieron en sus guías y gestores.

Dadas las políticas generales opuestas al cambio social, y dadas las precarias ondiciones de vida de los grupos mayoritarios, la educación tuvo que idear nsayar y experimentar variados frentes que desbordaron lo meramente ducativo, como las campañas de alfabetización, la "Casa del pueblo", las iisiones culturales; la enseñanza de los oficios, la prevención de la salud, los

[3] En general, el misionero representa en el Estado contemporáneo un instrumento de conquista oral y de asimilación de castas muy favorable para el propósito nacional de la unidad [ ] El ireto está en no corromper la institución [educativa] empleándola en los fines de la política " 'asconcelos, 1981:1603). La educación también retribuyó una amplia legitimación al propio

programas socioculturales comunales, la organización de las comunidades. La escuela era todo y de ella todo se esperaba.

Las aspiraciones educativas populares se vieron frustradas ante la inamobilidad de las estructuras económicas, los desvíos y aplazamientos de la reforma agraria, la proliferación y arraigo de caudillos, caciques, y hombres fuertes, etcétera. Tal vez, lo más relevante del proceso educativo mismo haya sido la contradicción entre lo que se pretendía con la enseñanza y la cruda realidad socioeconómica que empobrecía sus resultados.

Y puesto que la educación, por sí misma no podía superar la estructura oligárquica, sin proponérselo, dio un paso más: mostró una suerte de "solución" al ensayar y proyectar formas sociales de acción y producción al interior de las propias escuelas como las parcelas escolares, las cooperativas de producción y comercialización, los talleres, las granjas, etcétera. Tales ejemplos debieron mostrar la viabilidad para remover las circunstancias materiales que se resistían, obstruyendo el avance de las comunidades y de toda la sociedad.

Los dirigentes de la educación intuyeron y redescubrieron esa traba: que de no operarse cambios estructurales sustanciales, no habría modo de que la educación arraigara y fructificara. Dicha dinámica la concebían a su manera los dirigentes de la educación, pero Narciso Bassols la vería clara y sintéticamente en el clímax de la crisis estructural. La búsqueda duró quince años, mientras tanto las contradicciones estructurales se agudizaban y pugnaban por el cambio de las circunstancias.

La trasformación social cardenista y su necesidad educativa

En este periodo llega a su clímax la crisis de la sociedad posrevolucionaria, coincidente con la crisis global del capitalismo contexto en que tiene lugar la transformación cardenista. En un principio, la educación reformada, bajo condiciones socio-estructurales poco propicias y sin principios ni metas definidos que la justificaran, fue presa de la confusión y las pugnas, al parecer, ideológicas entre los diversos grupos de interés en conflicto. Esta turbulencia social explica su desatinada aplicación inicial por cuanto exacerba las fuerzas reaccionarias y provoca el boicot escolar, promovido por el clero.

Pero, en un segundo momento de vertiginoso cambio estructural (liberali-

rata y consigue articular la educación a dicha transformación estructural mprendida.

La transformación estructural, al modificar las condiciones materiales le vida, sobre todo del campesinado, hace factible y necesario reformar la ducación e imprimirle un sentido y significado ajustado a los cambios. La nisión del profesor rural consiste en desarrollar culturalmente a las masas breras y campesinas; organizar comunidades, guiarlas y participar en la olución de problemas vitales para facilitar la germinación de la educación.

Concretamente, al naciente ejidatario, le es preciso instruirse para rganizar la producción de su parcela o su cooperativa, la compra y venta le productos; y, como ciudadano, liberado del yugo del hacendado o del atrón, necesita aprender rudimentos de civismo para ejercer sus derechos. n general, y especialmente, el campesinado experimenta una mejoría y afirma su necesidad de elevarse culturalmente.

El boicot conservador causo mucho daño a la escuela socialista, frenó su xpansión, cuando más lo necesitaban las mayorías. Sin embargo, en términos ualitativos, la política educativa fue congruente con la transformación ocial, pues retoma como propios, los problemas, necesidades y aspiracio- es educativas de las mayorías. Por su parte, las comunidades, organizaciones breras y campesinas, en condiciones materiales más propicias y con más spacios de libertad y con influencia político-social, contribuyen a moldear educación conforme a condiciones, necesidades y aspiraciones propias. e da una estrecha relación entre oferta educativa y demanda social de ducación.

a Unidad Nacional Corporativa y la educación ara la industrialización dependiente

a política de transformación nacionalista del cardenismo, que se tradujera n una educación orientada a estimular el talento, las habilidades técnico- roductivas de campesinos y obreros a partir de los propios ambientes ocioculturales, no tiene cabida en la industrialización subordinada. Aquí el omplejo técnico-productivo trasplantado del exterior requiere, cual apéndice cnico, de una fuerza de trabajo adaptable a la maravillosa máquina; se trata

La educación que tendiera a formar y expandir la ciudadanía con un significado nacionalista, como elemento de la política transformadora cardenista, es remplazada por una educación estandarizada para conformar conductas, actitudes y hasta formas de conciencia uniformes; el sello de la llamada "Unidad nacional" para el control social, tiende a neutralizar las contradicciones clasistas.

El control corporativo de la sociedad, al excluir la activa y libre participación popular, permite al régimen imperante consolidar un sistema educativo burocrático centralizado y manipulado por el gobierno federal: lo educativo se va afirmando como un aparato ideológico para asegurar la dominación del Estado corporativo.

En el nuevo ambiente de "industrialización a toda costa" y bajo la ideología de la "Unidad nacional", la íntima relación escuela-comunidad, no tiene ya razón de ser; el profesor pierde el apoyo y participación de la comunidad. Además, los maestros, mal pagados y sin una filosofía prestigiada y congruente con la realidad, ven frustrada su vocación por la causa de la educación popular.

A fin de cuentas, esta forma educativa resultó incapaz de formar por lo menos, la fuerza de trabajo para su funcionamiento adaptativo a la planta industrial monopólica que demanda cierta instrucción formal, que prepare y capacite para el desarrollo de habilidades productivas, para un trabajo cooperado y disciplinado.

Y si esa es la resultante, podemos asentar que la crisis y el temprano agotamiento de ese modelo modernizante obedeció en parte a que la producción fue privada del talento y habilidades productivas de la fuerza de trabajo, y a que se prescindió de la educación para calificar y formar al trabajo tendiente a ese objetivo.

ANEXO ESTADÍSTICO

Cuadro 1

Expansión de la matrícula primaria por sectores 1875-1970

Año	Total	Urbano	Rural	Total Oficial	Federal	Estatal y Municipal	Matrícula Particular	Privada	Art. 123
1857	185 700								
1875	349 001								
1878	246 271			220 768			25 503		
1900	741 379			598 252			143 127		
1907	848 489			673 609			174 880		
1925	1 043 719	871 383	172 336	931 155	270 220	660 935	112 564		
1930	1 429 340	989 917	439 423	1 299 899	439 423	860 476	129 441		
1935	1 815 843	1 162 701	653 142	1 678 617	653 142	1 025 475	137 226		
1940	2 113 900	1 318 172	795 728	1 960 755	1 064 530	896 225	153 145	78 064	75 081
1947	2 815 152	1 539 023	1 276 129						
1953	3 474 585	2 001 928	1 472 657	3 248 960			225 625	224 700	
1958 /c	4 105 302			3 747 411	2 166 650	1 580 761		357 891	
1959	4 872 478	3 015 441	1 857 037	4 370 023			502 455		
1964 /a	6 530 751	3 876 560	2 654 191	5 922 145	3 939 994	1 982 151		608 606	
1965	7 406 585	4 490 575	2 916 010	6 759 385	4 159 669	2 599 716	647 200	539 177	108 028
1970 /b	9 248 290 /a	5 589 902 /a	3 357 653	8 526 577	5 897 027	2 629 550		721 713	

Fuente: Secretaría de Economía (1965). Datos de la matrícula oficial 1873-1900. Secretaría de Economía (1956: 45).

a) SEP (1970: 286), b) Hayashi (1992, Cuadro 2.6), c) Meneses (1988: 473). Información concentrada por entidades federativas, etapas y subetapas en Martínez (1981).

Nota: No corresponden las cifras de la matrícula total de 1964 y 1970, las fuentes incluyen diferentes categorías.

1 Nota: la matrícula particular es la suma de la privada y de Artículo 123.

CUADRO 2

Grandes etapas, subetapas y periodos del sistema escolar primario
(tasas de incremento porcentual anual de la matrícula primaria (1857-1970)

Etapas			Subetapas			Periodos			
Lapso	Sector	Tasa 1/	Lapso	Sector	Tasa	Lapso	Sector	Tasa	
1857-1875	Total	3 6	1875-1878	Total	-11				
1975-1900	Total	3 1	1878-1900	Total	5 1				
1900-1925	Total	1 4	1900-1907		2 7				
			1907-1925		3				
1925-1965	Total	5 2	1925-1935 a/	Total	5 7 a/	1925-1930 a/	Total	6 5	
				Urbano	2 9 a/		Urbano	2 6	
				Rural	14 2 a/		Rural	20 6	
						1930-1935	Total	4 9	
							Urbano	3 3	
							Rural	8 2	
			1935-1953	Total a/	3 7	1935-1940	Total	3 1	
				Urbano	3 1		Urbano	2 6	
				Rural	4 6		Rural	4	
						1940-1947	Total	4 2	
							Urbano	2 2	
							Rural	7	
						1947-1953	Total	3 6	
							Urbano	4 5	
							Rural	3 4	
			1953-1965	Total	6 7	1953-1959	Total	5 8	
				Urbano	7		Urbano	7 1	
				Rural	6 9		Rural	3 9	
						1959-1965	Total	7 2	
							Urbano	6 9	
							Rural	7 8	
						1964-1970	Total	6	(byc)
							Urbano	6 3	(b)
							Rural	4	(b)

1/ Datos de matrícula oficial 1873-1900 Secretaría de Economía (1956 45)
a/ Se incluye la matrícula privada, calculada por interpolación
Fuente *Anuarios estadísticos* de los años correspondientes

CUADRO 3

Evolución en términos relativos de la matrícula urbana y rural por periodos (1925-1970)

Año	Matrícula total	Matrícula urbana	Matrícula rural
1925	100 00	83 50	16 50
1930	100 00	69 30	30 70
1935	100 00	64 00	36 00
1940	100 00	62 40	37 60
1947	100 00	54 70	45 30
1953	100 00	57 60	42 50
1959	100 00	61 90	38 10
1964	100 00	61 6 (a)	38 4 (a)
1965	100 00	60 60	39 40
1970	100 00	62 4 (a)	37 6 (a)

nte elaboracion nuestra con base en las cifras absolutas del Cuadro 1
FP (1970)

CUADRO 4

Subetapas del crecimento de la escolaridad real (1875-1970)
(tasa de crecimento de la matrícula menos el de la población escolarizable urbana, rural y total)

	Matrícula			Población			Escolaridad Real ponderada por la población		
:riodos	Total a1	Urbana a2	Rural a3b	Entre 5 y 14 años b1	Urbana total b2	Rural total b3	Total a1-b1=c1	Urbana a2-b2=c2	Rural a3-b3=c3
75-1900	3 70								
00-1925	0 80								
25-1935	5 70	2 90	14 20	1 90	2 20	0 90	3 80	0 70	13 30
35-1953	3 70	3 10	4 60	2 80	4 10	1 60	0 90	-1 00	3 00
53-1965	6 70	7 00	5 90	3 80	4 80	1 50	2 90	2 20	4 40
64-1970	6 00	6 30	4 00	4 00			2 00		

:a calcular la tasa de escolaridad urbana y rural se resta la tasa de toda la población urbana y rural respectivamente, por carecer de la población lanzable

ınse las fuentes originales en el Anexo estadístico "B", cuadros 1 y 5 en Martínez (1981)

ıte elaboración nuestra. Los datos sobre la población son estimaciones basadas en los datos censales de los años correspondientes

lro general correspondiente al 1 1 (Mimeo, Estadisticas elaboradas pòr el autor)

ıte Prawda, (1987 85)

fra aproximada nuestra, tomada de INEGI

CUADRO 3

Periodos de crecimiento de la escolaridad real (1925-1970)
(tasa del crecimiento porcentual anual de la matrícula menos las tasas de la población)

	De la matrícula			De la población			Escolaridad real		
riodos	Total	Urbana	Rural	En edad escolar total	Urbana total 1/	Rural total 1/	Total	Urbana	Rural
	a1	a2	a3	b1	b2	b3	c1 = a1 - b1	c2 = a2 - b2	c3 = a3 - b3
5-1930	6 50	2 60	20 6	1 10	2 40	0 60	5 40	0 20	20 00
0-1935	4 90	3 30	8 2	2 70	1 90	1 20	2 20	1 40	7 00
5-1940	3 10	2 60	4	2 90	2 50	1 80	0 20	0 10	2 20
0-1947	4 20	2 20	7	2 60	4 60	1 50	1 60	-2 40	5 50
7-1953	3 60	4 50	2 4	3 20	5 00	1 60	0 40	-0 50	0 80
3-1959	5 80	7 10	3 9	3 80	4 90	1 50	2 00	2 20	2 40
9-1965	7 20	6 90	7 8	3 90	4 80	1 50	3 50	2 20	6 30
4-1970	6 (a y b)	6 3	4	4 0			2 0		

lizamos la tasa de la población urbana, rural y total por carecer de la población escolarizable, cuya magnitud debería ser mayor
) (1970 286)
yashi (1992)
:ulo de la tasa con datos de la SEP del periodo 1964-1970, da una tasa de 5 4 por ciento

Cuadro 6

Subetapas del crecimiento de la matrícula real en los sectores urbano y rural (1935-1970)
(tasas de incremento medio porcentual anual)

Años	Sector urbano			Sector rural		
	Matrícula	Población	Matrícula real	Matrícula	Población	Matrícula real
	a	b	a-b=c	a	b	a-b=c
1925-1947	2 6	3 0	-0 4	9 5	1 3	8 2
1947-1965	6 1	4 9	1 2	4 7	1 5	3 2

Fuente elaboración nuestra basada en cifras absolutas de la matrícula (Cuadro 1) y la población de los años correspondientes

CUADRO 7

Crecimiento de la matrícula primaria oficial y particular por subetapas de desarrollo escolar (1925-1970) (tasas de incremento medio porcentual anual)

Años	Matrícula total	Matrícula Oficial	Matrícula Federal	Particular
1925-1940	4 8	4 9		2 1
1940-1949	3.6	3 6		3 5
1949-1959	5 3	5		9 2
1953-1959	5 8	5 1		
1959-1965	7 2	7 5		4 5
1958-1964	8	7 9	10 5	9 2
1964-1970(a)	6 0	6 3	7 0	2 9

'uente elaboración nuestra, cálculos basados en las cifras absolutas de matrícula oficial Cuadro general orresponditente al 1 4 del Anexo "B", Alejandro Martínez (1981), a) SEP (1970), b) Hayashi (1992), c) Martínez, 1996 339), (Cuadro 7), Véase Cuadro 1, y fuentes

CUADRO 8

Distribución porcentual de la matrícula primaria en oficial y particular (1878 - 1970)

Año	Total	Oficial	Particular
1878	100 00	89 64	10 36 a/
1900	100 00	80 70	19 30
1907	100 00	79 39	20 61
1925	100 00	89 22	10 78
1930	100 00	90 94	9 06
1935	100 00	90 44	7 56
1940	100 00	92 76	7 24
1953	100 00	93 51 b/	6 49
1959	100 00	89 69 b/	10 31
1965	100 00	92 61	7 39
1964 (c)	100 00	90 7	9 3
1970 (c)	100 00	92 2	7 8

' El dato % de matrícula privada de 1878 es aproximado, b/ El porcentaje oficial de 1953 y 1959, se obtuvo

CUADRO 9

Distribución porcentual de la matrícula oficial en estatal-municipal y federal (1925-1970)

Año	Oficiales a/	Est y mun	Esc federales
1925	100 00	70 98	29 01
1930	100 00	66 19	33 80
1935	100 00	61 09	38 90
1940	100 00	45 08	54 29
1958 d/	100 00	42 20	57 80
1964 b/	100 00	33 50	65 50
1965	100 00	38 46	61 53
1970 c/	100 00	31 80	69 20

a/ El sector oficial lo constituyen las escuelas federales, estatales y municipales, b/ SEP (1970), c/ Hayashi (1992, Cuadro 2 6), d/Meneses (1988 473)
Fuente elaboración nuestra
Cuadro general correspondiente al Cuadro 1

CUADRO 10

Distribución porcentual de la matrícula en las escuelas de sostenimiento particular (1925-1970) (porcentaje de matriculados en las escuelas privadas y Artículo 123 respecto de la matrícula particular total)

Años	Matrícula Particular Total %	Matrícula a/ Particular Art 123 % b/	Matrícula Privada %
1925	100 00		100 00
1940	100 00	49 02	50 98
1949	100 00	26 21	73 79
1965	100 00	16 89	83 31
1970 b/	100 00	13 00	87 00

a/ La matrícula artículo 123, es rural, de sostenimiento empresarial y supervisión oficial b/ Meneses (1991 38)
Fuente elaboración nuestra
Cuadro general correspondiente al Cuadro 1

Cuadro 11

Distribución porcentual de la matrícula elemental por sectores federal, estatal-municipal y particular en 1925, 1940, 1965 y 1970

Año	Total	Federal	Estatal y municipal	Particular
		%	%	%
1925	100 0	25 9	63 3	10 8
1940	100 0	50 4	42 4	7 2
c/ 1958	100 0	52 8	38 5	8 7
a/ 1964	100 0	60 3	30 4	9 3
1965	100 0	56 2	35 1	8 7
b/1970	100 0	63 8	28 4	7 8

ıte Elaboración nuestra Cuadro general correspondiente al 1 8 del anexo "B", Martínez (1981), a/ SEP (1970), ayashi (1992), Cálculo nuestro basados en cifras absolutas Cuadro 1

Cuadro 12

Evolución de la extensión escolar primaria de 1875 a 1970
(matrícula primaria como porcentaje de la población en edad escolar de 5 a 14 años)

Año	Pob en edad escolar total (5 a 14 años)	Matrícula Primaria Total	% Matrícula primaria/Población escolarizable
1875		349 009	a) 15 1
1878		246 267	a)10 64
1895	a) 3 088 467		*19 39
1900	3 239 989	741 379	22 88
1910	a) 3 742 362	848 489	22 67
1920	3631567	752357	*20 72
1925	3 772 936	1 043 717	27 66
1930	3 979 331	1 429 340	35 92
1935	4 541 190	1 815 843	39 99
1940	5 231 253	2 113 900	40 41
1947	6 252 320	2 815 152	45 02
1953	7 533 373	3 474 594	46 12
1959	9 416 312	4 872 478	51 74
1965	11 814 500	7 406 585	64 19
1970	**12 663 519	9 248 190	73

* Sub-total de 19 estados * Keesing (1973 425), ** Población de 6 a 14 años (Prawda, J , 1984, 350)
a/ Población escolarizable entre 6 y 15 años Cuadro general correspondiente al Cuadro 1
Fuente población en edad escolar total para obtener el dato aproximado de 1877,
se aplicó el porcentaje de la población escolarizable de 1895 a la población total
Para 1895 y 1910, pp 30-31 Para 1900, 1877-1910, p 47
De 1925 a 1965 , véase nota número 30 correspondiente al primer capítulo
La matrícula primaria total de 1875 se obtuvo de José Díaz Covarrubias (1875 lxxx)
Para los años siguientes de 1877-1910 El porcentaje de matrícula primaria/pobl escolarizable/ es elaboración nuestra

Cuadro 13

Evolución de la escolaridad primaria urbana (1900-1970)
(porcentaje de la matrícula primaria urbana respecto de la población total urbana)

Año	Poblacion urbana total	Matrícula urbana	% de la matricula respecto de la poblacion total urbana
1895			
1900	3 849 489	860 103	22 34
1925	4 902 684	871 383	17 77
1930	5 540 631	989 917	17 86
1935	6 175 656	1 162 701	18 82
1940	6 896 111	1 318 172	19 11
1947	9 474 608	1 539 023	16 24
1953	12 561 204	2 001 928	15 94
1959	16 821 769	3 015 441	17 92
1965	22 265 134	4 490 575	20 17
1970	28 300 000 b/	5 589 902 a/	19 8 c/

ta se considera como población urbana la que habita en localidades mayores de 2 500 habitantes
adro general correspondiente al 1, 5 y 5 en el anexo "B", de Martínez (1981), a/ SEP (1970), b/ datos censales, c/
culo nuestro

Cuadro 14

Evolución de la escolaridad primaria rural (1925-1970)
(porcentaje de la matrícula primaria rural respecto de la población rural total)

Año	Población rural total	Matricula Rural	Matrícula rural respecto de la población rural
1925	10 339 867	172 336	1 66
1930	11 012 091	439 423	3 99
1935	11 844 988	653 142	5 51
1940	12 757 441	795 728	6 23
1947	14 125 808	1 276 129	9 03
1953	15 439 517	1 472 657	9 53
1959	17 218 029	1 857 037	10 78
1965	18 607 351	2 916 010	15 67
1970	20 100 000 b/	3 357 653 a/	16 7c/

a se considera población rural a la que habita en localidades menores de 2 500 habitantes Cuadro general
espondiente a los cuadros 1 y 41 Fuente Matricula rural para 1895, los datos se obtuvieron de Díaz
arrubias (1875 Lxxx)
os de 1925 a 1970, en *Anuarios estadísticos* y censos de población correspondientes Datos obtenidos por

CUADRO 15

Evolución histórica de la extensión escolar primaria, total, rural y urbana (1875-1970)

Año	Total	Urbano	Rural
1875	15 10	17 00	
1878	10 65		
1895	19 39		
1900	26 55	17 23	
1907	22 67	18 10	
1925	27 66	17 74	1 61
1930	35 92	17 86	3 99
1935	39 99	18 82	5 51
1940	40 41	19 11	6 23
1947	45 02	16 24	9 03
1953	46 12	15 94	9 53
1959	51 74	17 92	10 78
1965	64 19	20 16	15 67
1970	73 0 a/	19 8	16 7

El porcentaje de matriculados en el sector urbano y rural es respecto de la población urbana y rural total El promedio nacional total se calcula en relación con la población en edad escolar entre 5 y 14 años
Fuente Elaboración nuestra Datos correspondientes a los cuadros 39, 41 y 1 a/ Prawda (1984 350)

CUADRO 16

Evolución de la eficiencia escolar general, índice de retención durante el año escolar, 1900-1965 (porcentaje de aprobados respecto de los inscritos)

Año	Total	Urbano	Rural
1900	51 51	51 51	
1942	57 83	61 82	53 33
1947	62,03	65,71	57 60
1953	68 18	71,32	64,04
1959	72 51	75 26	68 33
1965	75 40	77 76	71 74

Cuadro 17

Evolución de la eficiencia escolar de 1942 a 1965
(porcentaje de los examinados en relación con los inscritos, total urbano y rural)

Año	Total	Urbano	Rural
1900	62 18		
1942	73 94	73 75	74 15
1947	78 29	78 48	78 06
1953	82 83	82 20	83 67
1959	86 64	85 54	84 43
1965	88 21	88 88	87 16
1970			

'uente elaboración nuestra
:uadro general correspondiente al 3 3 del Anexo "B", Martínez (1981)

Cuadro 18

Evolución de la eficiencia escolar, índice de porcentaje de aprobados respecto de los examinados total urbano y rural, de 1942 a 1965

Año	Total	Urbano	Rural
1900	82 83	82 28	
1942	78 28	83 80	71 90
1947	79 23	83 72	73 70
1953	82 21	85 50	78 00
1959	83 68	85 70	80 40
1965	85 48	87 49	83 30

ente elaboración nuestra

CUADRO 19

Evolución de la eficiencia escolar· Índice de retención interanual en primaria por ciento de matriculados en el año X+1 respecto de los aprobados en el año X
Total, urbano y rural 1942-1964

Año	Total	Urbano	Rural
Matriculados en 1942 a/respecto de los aprobados en 1941 b/	87 24	83 66	86 42
Matriculados en 1947 respecto de los aprobados en 1946	92 90	116 52	64 48
Matriculados en 1953 respecto de los aprobados en 1952	93 24	112 27	68 09
Matriculados en 1959 respecto de los aprobados en 1958	97.10	114 60	71 55
Matriculados en 1965 respecto de los aprobados en 1964	105 27	120 87	85 46

a/ Al total de matriculados se le restó la matrícula del primer año b/ Al total de los aprobados se le restó los aprobados del sexto año Fuente elaboración nuestra. Cuadro general correspondiente al 3 5 1 ,del Anexo "B", Martínez (1981) El porcentaje de retención mayor de 100% puede explicarse por migración campo/ciudad y por el reingreso de niños que habían dejado la escuela

CUADRO 20

Evolución de la eficiencia escolar por generaciones
(porcentaje de matriculados en 6° respecto de los que ingresaron al sistema seis años antes)

Generación	Total %	Urbano %	Rural %
1925-1930 a/	4 00		
1930-1935 a/	6 50		
1935-1940 a/	6 90		
1942-1947	10 21	24 96	0 62
1947-1952	11 80	28 34	1 21
1953-1958	17 59	38 25	2 85
1960-1965	27 83	50 33	7 90

a/ SEP (1961 45)
Fuente elaboración nuestra

CUADRO 21

Evolución de la eficiencia del sistema escolar primario Índice de retención escolar en los diversos grados escolares respecto de los del primer año (1925-1970)

Año	Matrícula del 1er Año	Grados Escolares				
		Mat 2o / Mat 1o	Mat 3o / Mat 1o	Mat 4o / Mat 1o	Mat 5o / Mat 1o	Mat 6o / Mat 1o
1925 a/	100 0	49 8	27 0	16 5	5 8	4 0
1930 a/	100 0	43 7	24 0	17 8	7 3	6 5
1935 a/	100 0	43 0	24 5	15 1	8 4	6 9
1942	100 0	42 6	26 2	15 5	9.1	6 8
1947	100 0	45 1	28 4	16 7	10 8	8 2
1953	100 0	48 4	32 4	20 4	14 3	11 2
1959	100 0	53 0	38 1	26 2	19 4	15 4
1965	100 0	64 0	48 5	36 3	28 3	22 9
1970*	100 0	65 7	55 8	45 4	36 9	31 6
		Sector Urbano				
1942	100 0	56 8	42 9	31 4	21 8	16 7
1947	100 0	61 0	48 3	35 7	25 9	20 0
1953	100 0	61 8	51 1	40 9	31 2	25 0
1959	100 0	64 5	56 2	46 0	37 1	30 2
1965	100 0	74 4	67 2	58 1	49 8	41 8
1970**	100 0	75 7	71 2	64 6	57 3	48 7
		Sector Rural				
1942	100 0	33 3	16 0	5 2	0 9	0 3
1947	100 0	34 7	15 6	4 4	1 1	0 5
1953	100 0	38 8	18 9	6 6	2.4	1 4
1959	100 0	43 4	23 0	9 6	4 6	3 0
1965	100 0	54 9	32 1	17 2	9 7	6 3
1970**	100 0	58 4	41 9	26 6	16 6	11 4

SEP (1961), el resto es elaboración nuestra con base en los datos de los *Anuarios* respectivos * SEP (1970), *Anuarios estadísticos* véase Cuadro 24

CUADRO 22

Evolución de la eficiencia entre los sucesivos grados escolares
(razones de los matriculados del grado escolar 1/grado X = 100)

Años	Grados Escolares				
	Mat 2o / Mat 1o	Mat 3o / Mat 2o	Mat 4o / Mat 3o	Mat 5o / Mat 4o	Mat 6o / Mat 5o
			Total Nacional		
1942	42 6	61 5	59 4	58 5	74 6
1947	45 1	63 1	58 8	64 7	75 5
1953	48 4	66 9	64 6	68 7	78 2
1959	53 0	71 9	68 6	74 1	79 4
1965	64 0	75 8	74 8	78 2	80 7
1970	67 0	85 0	81 0	81 0	82 0
			Sector Urbano		
1942	56 8	75 4	73 3	69 2	76 8
1947	61 0	79 1	74 4	72 6	77 3
1953	61 8	82 7	80 0	76 2	80 1
1959	64 5	87 2	81 8	80 7	81 5
1965	74 4	90 4	86 4	85 7	83 9
1970	76 0	94 0	91 0	89 0	85 0
			Sector Rural		
1942	33 3	46 1	34 1	16 6	38 2
1947	34 7	44 9	28 5	23 6	47 6
1953	38 8	48 9	35 0	35 6	60 5
1959	43 4	53 3	41 8	47 8	65 1
1965	54 9	58 5	53 6	56 1	65 8
1970	55 0	72 0	63 0	62 0	68 0

Elaboración nuestra Datos obtenidos de los *Anuarios estadísticos* correspondientes Martínez (1981)

Cuadro 23

Evolución de la escolaridad del sector urbano respecto del total nacional y de cada grado escolar (1942-1970)
(porcentaje de los matriculados en el sector urbano por grado escolar respecto al correspondiente total nacional)

Año	Matrícula urbana en relación con el total Nal	Matrícula del 1er año urbano respecto del 1er año total	Matrícula del 2do año urbano respecto del 2do año total	Matrícula del 3er año urbano respecto del 3er año total	Matrícula del 4to año urbano respecto del 4to año total	Matrícula del 5to año urbano respecto del 5to año total	Matrícula del 6to año urbano respecto del 6to año total
1942	53 0	39 4	52 6	64 5	79 6	94 2	97 0
1947	54 7	39 4	53 3	66 7	83 9	94 1	96 3
1953	56 8	41 6	53 2	65 8	81 5	90 4	92 6
1959	60 3	45 5	55 4	67 1	80 0	87 1	89 4
1965	60 8	46 6	54 2	64 6	74 7	81 8	85 2
*1970	63 7	51 8	52 2	64 6	72 3	78 7	81 2

Elaboración nuestra con base en los *Anuarios estadísticos* de los años respectivos, Martínez (1981)

Cuadro 24

Evolución histórica de la matrícula primaria total, urbana y rural, por grados escolares (1942-1970) (cifras absolutas)

Año	Total	1o	2o	3o	4o	5o	6o
			Total Nacional				
1942	2 154 368	1 076 160	458 296	281 743	167 331	97 866	72 972
1947	2 815 161	1 345 509	606 556	382 669	225 041	145 506	109 880
1953	3 474 594	1 529 592	739 797	494 624	319 454	219 430	171 697
1959	4 872 478	1 932 889	1 024 732	736 870	505 751	374 795	297 441
1965	7 262 847	2 421 311	1 549 018	1 173 980	878 217	686 575	553 746
1970	9 127 226	2 691 217	1 813 146	1 536 567	1 245 902	1 013 734	826 660
			Sector Urbano				
1942	1 142 428	423 749	240 868	181 610	133 178	92 212	70 811
1947	1 539 023	529 175	323 039	255 379	188 711	136 924	105 795
1953	1 973 525	636 687	393 777	325 505	260 292	198 390	158 974
1959	2 938 847	880 091	567 327	494 600	404 539	326 372	265 921
1965	4 414 841	1 128 044	839 284	758 468	655 623	561 769	471 653
1970	5 818 529	1 393 607	1 055 477	992 649	900 553	797 961	678 282
			Sector Rural				
1942	1 011 940	652 411	217 428	100 133	34 153	5 654	2 161
1947	1 276 138	816 334	283 517	127 290	36 330	8 582	4 085
1953	1 500 969	892 905	346 020	169 119	59 162	21 040	12 723
1959	1 933 631	1 052 798	457 408	242 270	101 212	48 423	31 520
1965	2 848 006	1 293 267	709 734	415 512	222 594	124 806	82 093
1970	3 308 697	2 297 610	757 669	543 918	345 349	215 773	148 378

Fuente elaboración a partir de los *Anuarios estadísticos* correspondientes 1970, Martínez (1981) No corresponde las cifras con las de la SEP (1970 290)

CUADRO 25

Examinados en primaria· total, urbano y rural (1942-1970)
(cifras absolutas)

Año	Total	Urbano	Rural
1942	1 592 888	842 511	750 377
1947	2 204 048	1 207 884	996 164
1953	2 878 013	1 645 827	1 232 186
1959	4 221 547	2 579 311	1 642 236
1965	6 406 297	3 923 873	2 482 424

Fuente *Anuarios estadísticos* respectivos
Cuadro general correspondiente al 3 4 del anexo "B", Martínez (1981)

CUADRO 26

Alumnos aprobados en primaria total, urbano y rural (1942-1965)
(cifras absolutas)

Año	Total	Urbano	Rural
1942	1 241 871	706 199	539 672
1947	1 746 386	1 011 298	735 088
1953	2 368 918	1 407 670	961 248
1959	3 533 001	2 211 829	1 321 172
1965	5 476 160	3 433 105	2 043 055

Fuente *Anuarios estadísticos* de los años tratados
Cuadro general correspondiente al 3 4 1 del Anexo "B", Martínez (1981)

Cuadro 27

Evolución del número de aprobados en primaria menos los del último año· total, urbano y rural (1941-1964) (cifras absolutas)

Año	Total	Urbano	Rural
1941	1 193 854	809 801	348 053
1946	15 711 309	858 094	713 045
1952	1 086 923	1 193 959	892 964
1958	3 027 507	1 796 353	1 231 154
1964	4 619 597	2 719 152	1 900 445

Fuente *Anuarios estadísticos* correspondientes, Martínez (1981)

Cuadro 28

Matriculados en primaria menos los del primer año total, urbano y rural (1942-1965)(cifras absolutas)

Año	Total	Urbano	Rural
1942	1 041 581	709 679	331 902
1947	1 549 643	999 848	459 795
1953	1 945 833	1 340 478	608 055
1959	2 939 619	2 058 766	880 853
1965	4 891 090	3 286 824	1 624 266

Fuente *Anuarios estadísticos* de los años analizados
Cuadro general correspondiente al 3 5 del Anexo "B" Martínez (1981)

Cuadro 29

Distribución porcentual del financiamiento de las escuelas oficiales (1925-1967)

Año	Total	Federal	Estatal	Municipal
1925	100	54	35	11
1930	100	59	37	4
1940	100	71	27	2
1967	100	80	20	

ente Keesing (1973 445)

Cuadro 29.1

México gasto educativo porcentual por niveles, primaria, secundaria y universidad 1965-1978

	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	100%
1965	42 4	12 5	12 7	67 6
1970	47 7	27 2	10 4	85 3
1976	41 4	18 2	22 4	82 4
1978	36 7	23 0	25 2	

ente Unesco en Carnoy (1986 86)
rtín y otros (1986 86)

CUADRO 30

Evolución del presupesto educativo respecto del total federal (1868-1870)
(cifras en pesos)

Años	Presupuesto de educación Autorizado 1/	Presupuesto Total	Porcentaje del Presupuesto en educación respecto del total
Datos globales del presupuesto de educación en el antiguo régimen de 1868 a 1910			
1868 a 1907	70 881 684 05	1 556 282 572 20	4 555
1907 a 1908	7 010 249 92	103 736 792 50	6 758
1908 a 1909	7 141 019 03	105 105 985 17	6 768
1909 a 1910	6 600 165 00	97 871 750 96	6 744
En plena lucha armada de 1910 a 1915			
1910 a 1911	7 862 420 72	110 916 846 27	7 089
1911 a 1912	8 143 162 27	109 330 846 44	7 485
1912 a 1913	8 155 443 30	111 369 591 74	7 323
1913 a 1914	13 926 600 12	141 156 331 82	9 866
1914 a 1915	9 656 473 65	140 466 211 10	6 875
Al triunfo de la Revolución de 1915 a 1920			
1915 a 1916			
1916 a 1917	1 507 516 29	124 369 244 91	1 212
1917 a 1918	1 389 175 44	109 716 771 71	1 266
1918 a 1919	1 812 693 75	215 209 796 41	0 842
1919 a 1920	2 218 165 75	237 054 010 88	0 936
Cuatrienio del primero de diciembre de 1920 a 1924			
1920 a 1921	12 296 265 00	250 803 142 04	4 903
1921 a 1922	49 826 716 00	383 658 608 43	12 987
1922 a 1923	52 362 913 50	348 487 278 47	15 026
1923 a 1924	25 523 347 60	297 982 472 18	8 565

Cuadro 30 (Continúa)

Año	Presupuesto de educación Autorizado 1/	Presupuesto Total	Porcentaje del Presupuesto en educación respecto del total
	Cuatrienio del primero de diciembre de 1925 a 1928		
1925	21 568 575 41	302 164 486 87	7 138
1926	22 434 925 96	313 322 738 23	7 160
1927	20 036 708 83	284 226 012 26	7 050
1928	25 821 601 54	286 746 742 17	9 005
	Bienio del primero de diciembre de 1929 a 1930		
1929	27 165 063.07	282 448 730 92	9 617
1930	33 221 721 70	293 733 934 75	11 310
	Cuatrienio del primero de diciembre de 1931 a 1934		
1931	35 200 000 00	299 490 480 47	11 753
1932	28 822 103 36	215 217 481 00	13 392
1933	31 627 289 34	215 541 737 30	14 675
1934	31 219 183 28	243 061 293 46	12 844
	Sexenio del primero de diciembre de 1935 a 1940		
1935	44 450 000 00	272 795 000 00	16 117
1936	48 591 680 00	286 000 000 00	16 990
1937	59 363 944 00	333 225 688 82	17 815
1938	67 260 000 00	431 109 870 10	15 602
1939	67 075 000 00	445 875 613 78	15 043
1940	73 800 000 00	448 769 299 63	16 445
	Sexenio del primero de diciembre de 1941 a 1946		
1941	77 850 000 00	492 930 595 73	15 793
1942	91 000 000 00	554 747 304 30	16 404
1943	97 200 000 00	797 845 058 01	13 732
1944	119 360 000 00	1 191 000 000 00	10 061

Cuadro 30 (Conclusión)

Año	Presupuesto de educación Autorizado 1/	Presupuesto Total	Porcentaje del presupuesto en educación respecto del total
	Sexenio del primero de diciembre de 1947 a 1952		
1947	263 901 336 47	1 667 040 644 05	14 211
1948	246 000 000 00	2 302 617 408 61	10 683
1949	280 000 000 00	2 551 258 319 80	10 975
1950	312 283 400 00	2 746 549 906 80	11 370
1951	355 680 000 00	3 102 901 695 30	11 463
1952	427 773 000 00	3 999 203 000 00	10 696
	Sexenio del primero de diciembre de 1953 a 1958		
1953	679 685 000 00	4 160 382 300 00	11 530
1954	606 630 000 00	4 827 681 000 00	12 566
1955	711 842 000 00	5 681 399 000 00	12 529
1956	838 309 000 00	6 696 374 000 00	12 519
1957	1 027 810 000 00	7 577 874 000 00	13 563
1958	1 153 180 000 00	8 402 552 000 00	13 724
	Régimen actual 1959-1970		
1959	1 482 840 000 00	9 385 756 000 00	15 800
1960	1 884 700 000 00	10 256 341 000 00	18 376
1961	2 270 000 000 00	11 199 231 000 00	20 269
1962	2 577 920 000 00	12 319 783 000 00	20 420
1963	3 012 312 000 00	13 801 440 000 00	21 826
1964	4 062 066 000 00	15 963 541 000 00	25 460
1965	4 563 045 000 00	17 855 000 000 00	25 600
1966	5 182 561 000 00	20 132 252 000 00	25 700
1967	5 775 267 000 00	22 108 293 000 00	26 120
1968	6 482 358 000 00	24 221 169 000 00	26 800
1969	6 726 888 000 00	26 512 844 000 00	25 372
1970			28 300

Nota 1959 a 1964, sexenio de López Mateos, 1965 a 1970, sexenio de Díaz Ordaz Fuente: Cano (mimeo), para los años 1868 a 1920

Para los siguientes años véase, Nacional Financiera (1972 317-318), Ornelas (1995 250)

Presupuesto ejercido 1970 respecto del total 14 8 1/El presupuesto real ejercido es menor al autorizado sexenio

Cuadro 30.1

Promedio del presupuesto autorizado de educación respecto del total por periodos presidenciales (1868-1970)

Periodos Presidenciales			Promedio Porcentual
1868	a	1910	6 2
1910	a	1915	9 6
1915	a	1920	1.4
1920	a	1924	10 3
1925	a	1928	7 6
1929	a	1930	10 5
1931	a	1934	13 2
1935	a	1940	16 3
1941	a	1946	15 2
1947	a	1952	11 4
1953	a	1958	12 7
1959	a	1964	20 3
1965	a	1966	26 7
1964	a	1970	26 7

nte Barbosa (1972 17-21) Promedio obtenido con base en porcentajes anuales del "Presupuesto de cación". Elaboración nuestra. Promedio del presupuesto ejercido de educación respecto del total en el

CUADRO 31

Porcentaje del presupuesto destinado a educación rural respecto del presupuesto

	Año	%
Plutarco Elías Calles	1925	8 87
	1926	13 38
	1927	16 86
	1928	25 38
Emilio Portes Gil	1929	26 26
	1930	25 61
Pascual Ortiz Rubio	1931	27 41
	1932	31 91
Abelardo L. Rodríguez	1933	30 29
	1934	33 25
	1935	45 26
	1936	30 56
Lázaro Cárdenas	1937	38 59
	1938	31 93
	1939	33 66
	1940	36 96
	1941	29 04
	1942	28 51
Manuel Ávila Camacho	1943	25 63
	1944	21 19
	1945	18 61
	1946	24 81

Fuente SEP /Unesco (1947 81-82)

Cuadro 31.1

México gasto educativo porcentual por niveles, primaria, secundaria y universidad 1965-1978

ños	Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel	100%
965	42 4	12 5	12 7	67 6
970	47 7	27 2	10 4	85 3
976	41 4	18 2	22 4	82 4
978	36 7	23	25 2	

uente Unesco en Carnoy (1986 86)

Cuadro 32

Evolución del personal docente en el ciclo escolar primario total, urbano y rural (1895-1970) (cifras absolutas)

Año	Total	Urbano	Rural
1895	12 748		
1900	15 523		
1910	21 017		
1922	20 407a/	20 008	399b/
1925	29 015	25 867	3 148
1935			11 432
1942	43 931	24 797	19 134
1947	60 649	36 358	24 291
1953	77 663	47 596	30 067
1959	102 750	66 614	36 136
1965	136 441	87 053	49 388
1970	191 151 c/	119 364 c/	71 787c/

/ Para 1922 (cifra 1921), Keesing (1973 429) b/ Para 1922, SEP /Unesco (1947 74), c/ SEP (1970)
ara 1925, *Anuario Estadístico*
ara 1925, *Anuario Estadístico* correspondiente, pp 354 y 385
ara 1934, *Meneses*, 1988 79
ara 1947, *Anuario Estadístico* 1951-1952, pp 257 y 292
ara 1953, *Anuario Estadístico* de 1954, pp 202 y 235
ara 1959, *Anuario Estadístico* de 1958-1959, pp 193 y 222
ata 1965, Oficina de Información Educativa de Estadísticas Sociales
uente Para 1985, 1900 y 1910, pp 30-31

CUADRO 33

Evolución de la distribución porcentual del personal docente urbano y rural respecto del total (1925-1970) (porcentajes)

Año	Total	Urbano	Rural
1925	100 00	89 15	10 85
1942	100 00	56 45	43 55
1947	100 00	59 95	40 05
1953	100 00	61 29	38 71
1959	100 00	64 83	35 17
1965	100 00	63,80	36 20
1970	100 00	62 4 a/	37 6 a/

Fuente elaboración nuestra con base en los datos del Cuadro 32 Cuadro general correspondiente al 4 2 del Anexo "B", Martínez (1981) a/ SEP (1970) Elaboración nuestra

CUADRO 34

Subetapas del crecimiento del personal docente primario (1878-1970) (tasa de incremento porcentual anual)

Años	Total	Urbano	Rural
1878-1900	4 0		
1900-1907	3 1		
1925-1942	2 5	0 9	11 2
1942-1953	5 3	6 1	4 2
1953-1965	4 8	5 2	4 2
1964-1970	5 1 a/	5 3 a/	4 7 a/

Fuente elaboración nuestra con base en los datos de los cuadros 32 y 33
Cuadro general correspondiente al 4 4 del Anexo "B", Martínez (1981)
a/ SEP (1970) Elaboración nuestra

CUADRO 35

Incremento del personal docente primario por periodos total, urbano y rural (1925-1970) (tasa de incremento porcentual anual)

Años	Total	Urbano	Rural
1925-1942	2 5	0 9	11 2
1942-1947	6 6	8 0	4 9
1947-1953	5 1	5 5	4 4
1953-1959	4 8	5 8	3 1
1959-1965	4 8	4 6	5 3
1964-1970	5 1 a/	5 3 a/	4 7 a/

iente elaboración nuestra con base en los datos de los cuadros 32 y 33
uadro general correspondiente al 4 5 y 4 6 del Anexo "B", Martínez (1981) Elaboración nuestra
SEP, 1970

CUADRO 36

Evolución del número de alumnos por profesor total, urbano y rural (1895-1970)

Año	Total	Urbano	Rural
1895	29		
1900	48		
1907	40		
1925	36	34	55
1942	49	46 a/	53
1947	46	42	52
1953	45	42	49
1959	47	42	51
1965	54	51	59
1970	46 8 b/	46 8 b/	46 7 b/

Se desconoce si l del sector urbano incluye a los particulares
ente elaboración nuestra con base en los datos
uadro general correspondiente al 4 1 del Anexo "B", Martínez (1981)
Hayashi (1992)

CUADRO 37

Evolución de la demanda potencial (demográfica) de la educación elemental 1877-1970 (porcentaje de la población escolarizable de 5 a 14 años respecto del total)

Año		Población	Población en edad escolarizable de 5 a 14 años	Población escolarizable/ población total (%)
1877	a/	9 481 916	2 311 512	21 38
1895	a/	12 632 425	3 088 467	24 45
1900	a/	13 607 260	3 239 989	23 81
1910	a/	15 160 368	3 742 362	24 68
1921		14 334 780	3 631 567	25 33
1930		16 542 722	3 979 339	24 04
1940		19 653 552	5 231 253	26 61
1950		25 719 254	6 784 042	26 37
1960		34 923 147	9 675 360	27 70
1970		48 377 363	14 119 170	29 18

a/ En estos años la población escolarizable se tomó de 6 a 15 años

Fuente para 1877 y 1895, Colmex (s/f 26-28)
Para 1921 a 1970 Censos de Población

La población escolarizable respecto de la población total es cálculo nuestro
Cuadro general correspondiente al 5, 5 3 y 5 9 del Anexo "B", Martínez (1981)

CUADRO 38

Tasas de incremento anual de la población total y en edad escolar (5 a 14 años) por décadas de 1921 a 1970

Años	Población total	Población escolarizable
1921-1930	1 6	1 0
1930-1940	1 7	2 8
1940-1950	2 7	2 6
1950-1960	3 1	3 6
1960-1970	3 3	3 8

Fuente elaboración nuestra, realizada con base en las cifras absolutas de población escolarizable
Cuadro general correspondiente al 5 8 del Anexo "B", Martínez (1981)

CUADRO 39

Evolución de la población en edad escolar (entre 5 y 14 años)
(cifras absolutas y porcentueles)

Año	Población total	Población escolarizable (5-14 años) total	Población escolarizable respecto de la población total %
1877	9 481 916	2 311 512	24 40
1895	12 632 425	3 088 467	24 40
1900	13 607 260	3 239 989	23 30
1910	15 160 368	3 742 362	24 70
1925	15 242 551	3 772 936	24 80
1930	16 542 722	3 979 339	24 00
1935	18 020 544	4 541 190	25 80
1940	19 653 552	5 231 253	26 60
1947	23 900 416	6 252 820	26 20
1953	28 000 721	7 533 373	26 90
1959	33 728 252	9 416 312	27 90
1965	40 872 485	11 814 500	28 90
1970 *	51 176 000	12 731 000	24 90

uente para obtener el dato aproximado de 1877 se aplicó el porcentaje de la población escolarizable de 1895 a la oblación total de 1877 Para 1895, 1910 véase Colmex (s/f 30-31) y para 1900, Colmex (s/f 47) De 1925 a 1965 los itos fueron calculados por interpolación censal Cuadro general 5 4 del Anexo "B", Martínez (1981) (La población total la suma de la población urbana y rural interpolada a nivel estatal)
Para 1970 Prawda (1989 88) Población escolarizable (de 6 a 14 años)

CUADRO 40

Crecimiento de la población en edad escolar (5 a 14 años)
Por subetapas de 1877-1970
(tasas de incremento porcentual anual)

Años	Tasas de crecimiento de la población total	Tasas de crecimiento de la población en edad escolar
1877-1900 a/	1 6	1 6
1900-1910	1 1	1 5
1910-1925	0 1	0 1
1925-1935	1 7	1 9
1935-1953	2 5	2 8
1953-1959	3 2	3 8
1960-1970	3 4 *	4 0 *

/ Para la tasa de 1877-1900, se tomó la tasa de la población total, por no haber datos de población escolarizable Nota de 77 a 1910 la población escolarizable es de 6 a 15 años Cuadro general correspondiente el 5 7 del Anexo "B" Martín

CUADRO 41

Evolución de la población total, urbana y rural por décadas (1877-1970)
(cifras absolutas)

Año	Total	Urbano	Rural
1877	9 481 916		
1895	12 632 425		
1900	13 607 260	3 849 489 a/	9 757 770
		3 861 855 b/	9 745 404 b/
1910	15 160 368		
1921	14 334 780	4 465 504	9 869 276
1930	16 542 722	5 540 631	11 012 091
1940	19 653 552	6 896 111	12 757 441
1950	25 719 254	10 911 720	14 807 534
1960	34 923 147	17 705 118	17 218 029
1970	48 377 363	28 319 456	20 057 907

a / Dato obtenido deduciendo de la población total, la rural b / Instituto de Geografía, UNAM, (s/f) Fuente para 1877 y 1895 en Colmex (s/f 7-9)
Para 1900 y 1910 en Colmex (s/f 18 26)
Para 1921 y 1970 en Censos de Población correspondientes
Cuadro general correspondiente al 5 del Anexo "B", Martínez (1981)

CUADRO 42

Evolución de la población total, urbana y rural por periodos (1877-1970)
(cifras absolutas)

Año	Población total	Población urbana	Población rural
1877	9 481 916		
1900	13 607 260	3 849 489	9 757 770
1910	15 160 368		
1925	15 242 551	4 902 684	10 339 867
1930	16 542 722	5 540 631	11 012 091
1935	18 020 544	6 175 656	11 844 988
1940	19 653 552	6 896 111	12 757 441
1947	23 900 410	9 474 608	14 125 808
1953	28 000 721	12 561 204	15 439 517
1959	33 728 252	16 821 769	16 906 483
1965	40 872 485	22 265 134	18 607 351
1970	48 377 363	28 319 456	20 057 907

a/ Las cifras parciales de 1925 fueron interpoladas directamente de las absolutas b/ Las cifras intercensales fueron obtenidas de las interpolaciones a nivel estatal, para el total y los subtotales urbano y rural c/ Se considera como habitantes y como rural [illegible]

CUADRO 43

Evolución de la distribución de la población en urbana y rural (1900-1970)

Año	Población total	Población % urbana	Población % rural
1900	100	28 30	71 70
1921	100	31 15	68 85
1930	100	33 49	66 51
1940	100	35 08	64 92
1950	100	42 42	57 57
1960	100	50 70	49 30
1970	100	58 53	41 47

Fuente elaboración nuestra

CUADRO 44

Crecimiento de la población total, urbana y rural por décadas (1921-1970)
(tasas de incremento porcentual anual)

Años	Total	Urbana	Rural
1921-1930	0 2	0 7	0 1
1930-1940	1 7	2 2	1 5
1940-1950	2 7	4 7	1 5
1950-1960	3 1	5 0	1 5
1960-1970	3 3	4.8	1 5

Fuente elaboración nuestra realizada con base en las cifras del cuadro general correspondiente al 5 6 del Anexo "B", Martínez (1981)

Cuadro 45

Número de habitantes según el tamaño de las localidades urbanas y rurales (millones de habitantes)

	Rurales menores			Urbanas medianos					Mayores
Año	Hasta 499 habits	entre 500 y 999	entre 1 000 y 2 499	entre 2 500 y 4 999	entre 5 000 a 9 999	de 10 000 a 19 999	de 20 000 a 19 999	de 30 000 a 39 999	de 40 000 a 49 999	de 50 000 y más
1900	4 982 6	2 128 5	2 293 1	1 271 1	801 6	399 1	147 1	232 2	118 3	726 0
1910	6 623 1	2 257 0	3 208 5	1 312 4	852 0	517 9	191 9	389 0	133 9	953 4
1921	5 149 3	2 210 7	2 475 1	1 138 7	8 39 9	572 9	154 4	211 2	174 1	677 0
1030	5 847 2	2 445 8	2 794 1	1 321 2	945 0	692 6	201 2	181 9	218 0	1 958 6
1940	6 826 6	2 621 3	2 838 6	1 344 6	1 805 4	710 4	439 8	202 6	185 1	2 616 0
1950	7 525 3	3 406 6	3 853 5	2 070 4	2 070 4	1 254 7	545 8	323 1	507 9	4 709 0
1960	7 968 5	4 253 9	4 991 8	2 955 3	2 375 4	2 034 7	1 059 7	684 0	527 2	8 242 7

Fuente datos proporcionados por Ramos Galicia, Sergio, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM (mimeo)

Cuadro 46

Tasa de incremento de la población en localidades urbanas y rurales según su tamaño (tasas de crecimiento porcentual anual)

	Rurales menores			Urbanos medianos						Mayore
Años	Hasta 499 habits	de 500 a 999	de 1 000 a 2 499	de 2 500 a 4 999	de 5 000 a 9 999	de 10 000 a 19 999	de 20 000 a 29 999	de 30 000 a 39 999	de 40 000 a 49 999	de 50 00 y más
1900-1910	2 90	0 60	3 40	0 30	0 60	2 40	2 70	5 30	1 30	2 80
1910-1921	2 30	0 20	2 30	1 30	0 10	0 90	2 00	5 40	2 40	3 10
1921-1930	1 40	1 10	1 30	1 70	1 30	2 10	3 00	1 70	2 50	11 20
1930-1940	1 60	0 70	0 10	0 20	6 70	0 20	8 10	1 10	1 60	2 90
1940-1950	1 00	2 60	3 10	4 40	2 10	5 90	2 20	4 80	10 60	6 10
1950-1960	1 00	2 20	2 60	3 60	5 00	5 00	6.90	7 80	0 40	5 80

Fuente: elaboración nuestra con base en las cifras absolutas del cuadro anterior

CUADRO 47

Incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela por periodos (1936-1965)
Porcentaje acumulativo de nuevos matriculados en relación con la matrícula total a/

Año	Total	Urbano	Rural
1935	9 3		27 5
1942	16 5		48 2
1947	27 2	7 1	55 8
1953	29 0	3 1	58 8
1959	37 6	13 6	65 0
1965	47 0	23 0	74 0

a/ Este porcentaje es aproximado y acumulado en cada periodo Representa el excedente del incremento de la matrícula sobre el de la población escolarizable, partiendo para el total y el rural de 1930, y para el urbano de 1940
Fuente elaboración nuestra Cuadro general correspondiente al 6 del Anexo "B", Martínez (1981)

CUADRO 48

Evolución del alfabetismo de la población de 10 años y más (1900-1970)
(cifras absolutas y relativas)

Año	Población de 10 años y más	Población alfabeta de 10 años y más	Porcentaje de alfabetos censales
1900	9 822 220	2 185 761	22 25
1910	10 809 090	2 992 026	27 68
1921	10 538 622	3 658 730	34 76
1930	11 748 936	4 525 035	38 51
1940	14 039 893	6 416 188	45 65
1950	20 697 218	11 766 258 a/	59 84
1960	23 829 338	15 848 653	66 50
1970	32 330 000 c/	24 657 659 b/	76 3 d/

a / La población alfabeta de 1950 es de 6 años y más b/ Hayashi (1992), Cuadro 2, c /Prawda (2001 99) Tabla XVI, d /Cálculo nuestro Para 1940 Resumen General 6° *Censo de Población*, pp 7-8 y 45-46 Para 1950, Resumen General 7° *Censo de Población*, pp 52-53 Para 1960, Resumen General 8° *Censo de Población*, pp 290-298 Fuente Para 1900, 1910, 1921 y 1930 *Anuario estadístico* (1938 42-48) Cuadro general correspondiente al 7, 7 1 y 7 2 del Anexo "B", Martínez (1981)

CUADRO 49

Crecimiento de la población alfabeta mayor de 10 años (alfabetismo censal) 1900 a 1960 (tasa de incremento porcentual anual)

Años	Tasa
1900-1910	3 2
1910-1921	1 8
1921-1930	2 4
1930-1940	3 5
1940-1960	4 6

iente elaboración nuestra con base en los datos censales Cuadro general correspondiente al 7 3 del Anexo "B", artínez (1981)

CUADRO 50

Tendencias del crecimiento del PIB, *la matrícula primaria y la población urbana*

Años	PIB a/ tasas medias anuales	Matrícula b/ tasas medias anuales	Pob Urbana c/ tasas medias anuales
1910-1925	1 60	3 00	1 50
1925-1930	0 90	6 50	3 00
1930-1935	3 00	4 90	2 20
1935-1940	4 90	3 10	2 20
1945-1947	5 70	4 20	4 60
1947-1953	5 30	3 60	4 80
1953-1959	6 40	5 80	5 80
1959-1965	6 90	7 20	5 00
1965-1970	6 9 d/	6 0 e/	4 8 f/

Elaboración nuestra con base en las cifras de Solís (1969 35),
Anuarios estadísticos correspondientes , c / Censo de
blación de 1910-1970, d / Huerta (1986 205), e / (1964-1970) SEP (1970 286)
boración nuestra, f/ (1960-1970)
boración nuestra realizada con base en las cifras del cuadro general correspondiente al 5 6
Anexo "B", Martínez (1981)

CUADRO 51

Esfuerzo en investigación y desarrollo en varios países 1971

País	PIB per cápita 1971 (dls)	Gasto en I y D		Número de investigadores por c/10 mil habitantes
		% del PIB	Dls Per cápita	
Estados Unidos	5 118 00	2 60	132 00	25 90
Suecia	4 442 00	1 50	65 80	12 20
Alemania Federal	3 585 00	2 20	77 10	14 60
Francia	2 095 00	1 80	57 30	11 80
Japón	2 175 00	1 90	42 00	29 70
Argentina	1 245 00	0 20	2 00	3 00
España	1 080 00	0 00	2 30	1 70
Uruguay	836 00	0 20	1 70	3 90
Cuba	530 00	2 40	11 00	2 20
Togo	142 00	1 50	1 90	0 60
Venezuela	1 195 00	0 20	2 20	1 70
México	715 00	0 20	1 60	0 80
Colombia	442 00	0 10	0 50	0 50
Ghana	260 00	0 90	2 40	2 00
Ecuador	252 00	0 30	0 70	1 00
India	105 00	0 40	0 40	1 80

Fuente Unesco (1973 y 1974)

PIB Yearbook of National Account Statistics (1974)

El PIB cubano corresponde a 1970, listado en *Trends in Developing Countries*, Banco Mundial, 1973 Tomado de Fernández (1984), Mohar (1984 193-195)

CUADRO 52

Estructura de las actividades en investigación y desarrollo en varios países, 1971

País	Personal total en I y D por sectores de ejecución (%)				Personal total en I y D por sectores de ejecución (%)			
	Sector productivo	Educación superior	Servicios generales	total a/	Sector productivo	Educación superior	Servicios generales	total a/
Estados Unidos	67 00	13 90	19 00	100 00	60 10	20 00	20 00	100 00
Suecia	64 60	23 00	12 30	100 00	61 90	25 90	12 20	100 00
Alemania Fed	64 20	21 70	14 10	100 00	67 20	19 40	13 40	100 00
Francia	59 10	16 00	24 90	100 00	60 00	19 50	20 60	100 00
Japón	59 90	27 60	12 40	100 00	53 90	34 00	12 10	100 00
Argentina	51 70	35 70	12 50	100 00	37 10	39 20	23 60	100 00
España	41 90	3 60	54 50	100 00	34 40	9 60	56 00	100 00
Uruguay	67 10	19 10	13 80	100 00	37 70	35 20	27 10	100 00
Cuba	77 70 b/	22 30		100 00	82 70 b/	17 30		100 00
Togo	59 80	35 70	4 50	100 00	41 20	51 20	7 50	100 00
Venezuela	0 80	53 70	45 40	100 00	0 60	60 40	39 00	100 00
México	5 60	31 70	62 80	100 00	13 40	84 10	22 50	100 00
Colombia	9 80	17 80	72 30	100 00	21 00	25 00	54 00	100 00
Ghana				100 00	16 10	45 60	38 30	100 00
Ecuador	4 90	11 80	83 30	100 00	5 30	21 40	73 30	100 00
India	20 00	2 70	77 30	100 00				

a/ Incluyen administración, defensa, salud, cultura, etcétera
b/ Incluyen también servicios generales
Fuente Unesco (1973 y 1974)
Tomado de Fernández (1984 194)

CUADRO 53

Financiamiento de las actividades en investigación y desarrollo en varios países, 1971

País	Sector de origen (%)			
	Gobierno	Empresas productivas	Otras	Total
Estados Unidos	54 90	39 60	5 50	100 00
Suecia	40 90	55 10	4 00	100 00
Alemania Federal	46 80	52 40	0 90	100 00
Francia	60 70	35 10	4 40	100 00
Japón	29 20	70 70	0 10	100 00
España	50 10	44 20	5 80	100 00
Uruguay	66 80	17 70	15 50	100 00
México	94 50	4 10	1 40	100 00
Colombia	85 50	0 00	13 50	100 00
India	80 00	20 00	0 00	100 00

Fuente Unesco (1973 y 1974)
Tomado de Fernández (1984 195)

CUADRO 54

Índices de correlación 1878 (1885)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
:olaridad por 1000 habitantes	1 00									
:olaridad por 1000 habitantes	0 89	1 00								
ıtrícula oficial respecto del total %	0 00	-0 12	1 00							
ımnos por profesor	0 11	0 06	0 14	1 00						
:uelas oficiales respecto del total	0 30	-0 21	0 28	0 26	1 00					
ábetismo	0 73	0 49	0 10	0 03	0 51	1 00				
ı, agricultura	0 38	-0 70	0 20	-0 12	0 58	-0 71	1 00			
ı, industrial	0 11	-0 08	-0 23	0 30	-0 43	-0 47	0 89	1 00		
ı, servicios	0 50	0 30	0.14	-0.04	9 59	0 78	-0 95	0 70	1 00	
ırtalidad juvenil	0 60	0 13	0 35	-0 03	0 37	-0 30	0 33	-0 46	-0 20	1 00

ı Población económicamente activa

:nte Martínez (1981) (Información estatal para los cuadros 64-63) Modelo de la "r " de Person

CUADRO 55

Índices de correlación 1900

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1
Escolaridad por 1000 habitantes	1 00															
Matrícula oficial respecto del total	0 32	1 00														
Alumnos por profesor	0 06	0 46	1 00													
Escuelas oficiales respecto del total	0 25	0 97	0 47	1 00												
Alfabetismo, %	0 87	0 36	-0 23	-0 24	1 00											
PEA agricultura, %	-0 07	0 65	0 76	0 70	-0 20	1 00										
PEA industrial, %	0 43	0 26	-0 31	0 11	0 69	-0 17	1 00									
PEA servicios, %	0 75	0 25	-0 31	0 10	0 87	-0 26	0 65	1 00								
Población que vive en localidades de 2500 y más habitantes, %	0 79	0 21	-0 21	0 09	0 72	-0 17	0 63	0 75	1 00							
Población que vive en localidades de 500	0 66	0 11	-0 31	0 03	0 66	-0 14	0 64	0 82	0 05	1 00						
Retención intranual examinados/matrícula	0 16	0 68	0 19	0 62	0 34	0 54	0 46	0 23	0 19	0 13	1 00					
Aprobación, Aprobados y examinados (oficial), %	0 22	0 65	0 33	0 64	0 17	0 73	0 33	0 06	0 28	0 13	0 79	1 00				
Retención interanual examinados/matrícula	0 07	0 58	-0 09	0 52	0 17	0 31	0 26	0 38	0 27	0 33	0 65	0 61	1 00			
Aprobación, Aprobados/examinados (particular), %	-0 02	0 16	0 11	0 21	-0 10	0 37	-0 16	-0 02	-0 07	-0 16	-0 24	0 46	0 45	1 00		
Escolaridad respecto de la Población urbana	-0 09	-0 50	-0 31	-0 45	-0 18	-0 55	-0 50	-0 09	-0 52	-0 40	-0 56	-0 75	-0 38	0 08	1 00	
Mortalidad juvenil	-0 49	-0 79	-0 41	-0 70	-0 53	-0 64	-0 54	-0 41	-0 44	-0 31	-0 75	-0 79	-0 52	0 24	0 68	

Fuente Martínez (1981)
Nota se incluye en el análisis 19 estados

Cuadro 56

Índices de correlación 1907 (1910)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Escolaridad por 1000 habitantes	1 00								
Matrícula oficial respecto del total, %	0 89	1 00							
Alumnos por profesor	-0 30	0 31	1 00						
Escuelas oficiales respecto del total	-0 08	0 80	0 31	1 00					
Alfabetismo, %	0 94	-0 02	-0 47	0 14	1 00				
PEA agricultura, %	-0 81	0 06	0 55	0 33	-0 81	1 00			
PEA industrial, %	0 60	-0 19	-0 70	-0 29	0 69	-0 83	1 00		
PEA servicios, %	0 85	0 03	-0 45	-0 27	0 81	-0 97	0 72	1 00	
Mortalidad juvenil	-0 45	-0 12	0 15	-0 16	-0 44	0 24	-0 12	-0 29	1 00

Nota se incluyen en el análisis 19 estados

Cuadro 57

*Matriz de índices * de correlación 1925*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Alfabetismo de la población de 10 años y más respecto de la población mayor de 10 años	1 00													
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizable de 5-14 años	0 72	1 00												
Porcentaje de matriculados en escuelas federales respecto de la matrícula oficial total	0 38	-0 02	1 00											
Matrícula primaria federal en porcentaje respecto del total de matriculados	0 46	0 11	-0 04	1 00										
Matrícula primaria estatal municipal respecto del total de matriculados	0 85	-0 02	-0 98	-0 91	1 00									
Matrícula primaria particular en porcentaje respecto del total de matriculados	0 23	-0 30	0 18	-0 14	0 29	1 00								
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total de matriculados en primaria	0 23	-0 30	0 18	-0 14	-0 29	1 00	1 00							
Número de alumnos por profesor en el país	0 24	-0 02	-0 42	-0 38	0 45	-0 29	-0 10	1 00						
Número de alumnos por profesores en el sector urbano	0 23	-0 06	0 49	-0 47	0 51	-0 13	-0 12	0 95	1 00					
Número de alumnos por profesores en el sector urbano	0 44	-0 20	-0 10	-0 13	0 10	0 08	0 08	0 24	0 10	1 00				
Porcentaje del personal docente urbano respecto del total	0 57	-0 21	-0 84	-0 94	0 80	0 25	0 25	0 23	0 29	0 33	1 00			
Porcentaje del personal docente rural respecto del total	0 43	0 36	0 71	0 77	-0 67	-0 17	-0 17	-0 01	-0 17	-0 11	-0 80	1 00		
Porcentaje de la población escolar (de 5 a 14 años) respecto de la pobl rural por décadas	0 64	-0 25	-0 45	-0 53	0 44	0 15	0 16	0 33	0 28	0 44	0 61	-0 21	1 00	
Porcentaje de la matrícula primaria oficial respecto de la matrícula total	0 24	0 35	-0 15	0 17	0 25	-0 96	-0 96	0 18	0 11	-0 09	-0 27	0 19	-0 16	1 00

* Método de la "r" de Pearson, programado y procesado por el personal del Depto. de Programación del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

CUADRO 58

Matriz de índices de correlación 1930*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Porcentaje de alfabetismo de la población de 10 años y más respecto de la pobl mayor de 10	1 00												
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizable de 5-14 años	0 67	1 00											
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total	0 30	0 62	1 00										
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total	0 22	0 35	-0 06	1 00									
Porcentaje de matriculados en escuelas federales respecto de la matrícula oficial total	0 80	-0 43	-0 38	0 46	1 00								
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total de matriculados en primaria	0 16	-0 12	-0 07	-0 10	0 06	1 00							
Matrícula primaria oficial respecto de la matrícula elemental total	0 16	0 19	0 07	0 19	-0 06	-0 10	1 00						
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la pobl total por décadas	0 31	-0 29	0 08	-0 02	0 10	-0 02	-0 02	1 00					
Superficie en hectáreas entre la población rural	0 12	0 15	0 02	0 03	0 03	-0 01	0 01	-0 07	1 00				
Porcentaje de la PEA en el sector agrícola respecto del total	-0 76	-0 65	-0 23	0 21	0 70	0 03	-0 03	0 33	0 01	1 00			
Porcentaje de la PEA en el sector industrial respecto del total	0 61	0 45	0 11	-0 29	-0 65	0 13	-0 13	-0 19	0 01	-0 85	1 00		
Porcentaje de la PEA en el sector servicios respecto del total	0 74	0 67	0 26	-0 14	-0 62	-0 13	0 13	-0 36	-0 02	-0 95	0 65	1 00	
Porcentaje de la población urbana (de 500 y más) respecto de la población total	0 78	0 53	-0 11	-0 15	-0 65	-0 01	0 01	-0 34	0 12	-0 27	0 79	0 80	1 00

* Método de la "r" de Pearson

CUADRO 59

*Matriz de índices * de correlación 1935*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizable de 5-14 años	1 00								
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total	0 41	1 00							
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total	0 29	-0 18	1 00						
Porcentaje de matriculados en escuelas federales respecto de la matrícula oficial total	-0 39	-0 38	0 68	1 00					
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total	-0 13	-0 27	-0 09	0 27	1 00				
Porcentaje de la matrícula primaria oficial respecto de la matrícula total	0 13	0 27	0 09	-0 27	-0 10	1 00			
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total	0 08	0 42	0 15	0 12	-0 08	0 08	1 00		
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector rural en relación con la matrícula total	0 07	0 07	0 22	0 11	0 36	-0 36	0 10	1 00	
Porcentaje de la población urbana (de 2500 y más) respecto de la población total	0 33	-0 30	-0 10	-0 39	-0 11	0 11	-0 26	-0 12	1 00

* Método de la "r" de Pearson

CUADRO 60

Matriz de índices de correlación 1940

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	
Alfabetismo de la población de 10 años y más respecto de la población mayor de 10 años	1 00								
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años	0 84	1 00							
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total	0 13	0 35	1 00						
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total	0 21	0 43	-0 22	1 00					
Porcentaje de matriculados en escuelas federales respecto de la matrícula oficial total	-0 05	0 00	-0 29	0 53	1 00				
Porcentaje de la matrícula primaria estatal y municipal respecto del total	-0 15	-0 03	-0 38	0 43	0 78	1 00			
Porcentaje de la matrícula primaria federal respecto del total de matriculados	0 14	0 04	0 46	-0 43	-0 78	0 98	1 00		
Porcentaje de la matrícula primaria particular respecto del total de matriculados	0 04	-0 09	0 43	0 02	0 00	-0 07	-0 11	1 00	
Número de alumnos por profesor en el país	-0 34	-0 34	-0 28	-0 07	-0 13	-0 01	0 00	0 04	
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	-0 11	-0 12	-0 16	-0 08	-0 21	0 01	-0 01	0 00	
Número de alumnos por profesor en el sector rural	-0 05	-0 43	-0 18	0 18	-0 05	-0 22	0 23	-0 02	
Porcentaje del personal docente urbano respecto del total	0 52	0 26	-0 22	-0 19	-0 24	-0 18	0 10	0 46	-(
Porcentaje del personal docente rural respecto del total	-0 52	-0 26	0 23	0 19	0 25	0 18	-0.10	-0 47	
Porcentaje de la PEA del sector agrícola respecto del total	-0 77	-0 60	0 15	-0 02	0 03	-0 08	0 13	-0 29	
Porcentaje de la PEA del sector industrial respecto del total	0 65	0 53	-0 20	0 11	0 03	0 10	-0 18	0 46	-(
Porcentaje de la PEA del sector servicios respecto del total	0 73	0 56	-0 11	-0 06	-0 02	0 15	-0 17	0 16	-(
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total urbana	-0 01	0 14	0 39	0 05	-0 36	0 25	0 32	-0 37	
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total rural	-0 22	-0 28	0 17	-0 14	-0 15	-0 34	0 32	-0 07	-(
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el país	-0 23	-0 13	0 14	0 28	-0 11	-0 30	0 32	-0 16	
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano	0 44	0 37	-0.08	0 09	-0 21	-0 16	0 12	0 22	-(
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural	-0 26	-0 14	0 17	0 22	-0 06	-0 20	0 23	-0 15	-(
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el país	0 61	0 49	-0 08	-0 14	-0 15	-0 01	-0 05	0 35	-(
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano	-0 59	0 48	-0 14	0 15	-0 01	0 03	-0 06	0 15	-(
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural	0.39	0 39	0 17	-0 07	-0 32	-0 35	0 38	-0 16	-(
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	-0 56	-0 45	0 20	-0 01	-0 06	-0 10	0 11	-0 11	

Metodo de la "r" de Pearson

CUADRO 60 (CONTINÚA)

Matriz de índices de correlación 1940

Variables	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Alfabetismo de la población de 10 años y más respecto de la población mayor de 10 años									
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años									
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total									
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total									
Porcentaje de matriculados en escuelas federales respecto de la matrícula oficial total									
Porcentaje de la matrícula primaria estatal y municipal respecto del total									
Porcentaje de la matrícula primaria federal respecto del total de matriculados									
Porcentaje de la matrícula primaria particular respecto del total de matriculados									
Número de alumnos por profesor en el país									
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	1 00								
Número de alumnos por profesor en el sector rural	0 39	1 00							
Porcentaje del personal docente urbano respecto del total	-0 07	-0 45	1 00						
Porcentaje del personal docente rural respecto del total	0 07	0 45	-1 00	1 00					
Porcentaje de la PEA del sector agrícola respecto del total	0 12	0 68	-0 75	0 75	1 00				
Porcentaje de la PEA del sector industrial respecto del total	-0 09	-0 55	7 00	-0 70	-0 92	1 00			
Porcentaje de la PEA del sector servicios respecto del total	-0 07	-0 73	0 71	-0 71	-0 97	0 82	1 00		
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total urbana	0 10	0 13	-0 06	0 06	0 14	-0 12	-0 17	1 00	
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total rural	-0 22	0 17	-0 12	0 12	0 32	-0 32	-0 36	0 33	1 00
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el país	0 06	0 53	0 46	0 46	0 63	-0 60	-0 68	0 24	0 22
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano	0 12	-0 27	0 40	-0 40	-0 47	-0 45	0 44	-0 02	-0 13
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural	0 06	0 41	-0 47	0 47	0 62	-0 60	-0 64	0 25	0 19
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el país	-0 08	-0 58	0 70	-0 70	-0 85	0 85	-0 81	-0 23	-0 37
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano	-0 20	-0 35	0 42	-0 43	-0 67	0 66	0 61	-0 21	-0 41
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural	-0 03	-0 02	-0 12	0 11	-0 15	0 08	0 11	-0 04	-0 32
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	0 15	0 47	-0 59	0 59	-0 61	-0 45	-0 64	-0 32	-0 17

Método de la "r" de Pearson

CUADRO 60 (CONCLUSIÓN)

Matriz de índices de correlación 1940

Variables	20	21	22	23	24
Alfabetismo de la población de 10 años y más respecto de la población mayor de 10 años					
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años					
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total					
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total					
Porcentaje de matriculados en escuelas federales respecto de la matrícula oficial total					
Porcentaje de la matrícula primaria estatal y municipal respecto del total					
Porcentaje de la matrícula primaria federal respecto del total de matriculados					
Porcentaje de la matrícula primaria particular respecto del total de matriculados					
Número de alumnos por profesor en el país					
Número de alumnos por profesor en el sector urbano					
Número de alumnos por profesor en el sector rural					
Porcentaje del personal docente urbano respecto del total					
Porcentaje del personal docente rural respecto del total					
Porcentaje de la PEA del sector agrícola respecto del total					
Porcentaje de la PEA del sector industrial respecto del total					
Porcentaje de la PEA del sector servicios respecto del total					
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total urbana					
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total rural					
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el país					
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano	1 00				
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural	0 04	1 00			
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el país	0 38	-0 75	1 00		
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano	0 34	-0 45	0 78	1 00	
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural	0 28	0 16	0 24	0 46	1 00
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	-0 13	-0 34	-0 45	-0 28	-0 01

Metodo de la "r" de Pearson

CUADRO 61

Matriz de índices de correlación 1947

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años	1 00									
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total	0 53	1 00								
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total	0 41	-0 02	1 00							
Personal docente urbano respecto del total en el porcentaje	0 39	0 19	-0 46	1 00						
Personal docente rural respecto del total en porcentaje	0 39	-0 19	0 47	-1 00	1 00					
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el total nacional	0 49	0 12	-0 35	0 76	-0 76	1 00				
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano	0 46	-0 04	0 14	0 41	-0 41	0 70	1 00			
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural	0 30	-0 05	0 46	-0 05	0 04	0 05	0 50	1 00		
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el total nacional	0 18	-0 17	0 13	0 03	-0 03	0 22	0 40	0 15	1 00	
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano	0 01	-0 35	0 19	-0 10	0 10	0 14	0 39	0 20	0 75	1 00
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural	0 28	0 02	0 48	-0 55	0 55	-0 84	-0 46	0 14	-0 02	-0 02
Número de alumnos por profesor en el promedio nacional	0 52	-0 41	-0 10	-0 42	0 42	-0 41	-0 41	-0 09	-0 48	-0 32
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	0 29	-0 13	-0 13	-0 22	0 22	-0 17	-0 27	0 05	-0 40	-0 36
Número de alumnos por profesor en el sector rural	0 42	-0 23	0 29	-0 48	0 28	-0 81	-0 62	-0 05	-0 26	-0 26
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total	0 01	-0 16	0.00	-0 01	0 00	0 02	0 24	0 08	0 48	0 34
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula urbana	0 05	0 14	0 05	-0 16	0 16	-0 25	-0 08	0 25	-0 05	0 01
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector rural en relación con la matrícula rural	0 12	0 01	0 17	-0 24	0 23	-0 36	-0 18	-0 05	0 14	0 07
Porcentaje de matriculados en las escuelas artículo 123 respecto de la matrícula particular/total	0 27	0 06	-0 10	-0 15	0 15	-0 15	-0 14	0 10	-0 09	0 13

CUADRO 61 (CONTINÚA)

Matriz de índices de correlación 1947

Variables	12	13	14	15	16	17	18
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años							
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total							
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total							
Personal docente urbano respecto del total en el porcentaje							
Personal docente rural respecto del total en porcentaje							
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el total nacional							
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano							
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural							
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el total nacional							
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano							
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural							
Número de alumnos por profesor en el promedio nacional	1 00						
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	0 79	1 00					
Número de alumnos por profesor en el sector rural	0 42	0 24	1 00				
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total	-0 19	-0 21	-0 11	1 00			
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula urbana	-0 06	0 14	0 00	0 09	1 00		
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector rural en relación con la matrícula rural	0 04	-0 04	0 37	0 54	0 02	1 00	
Porcentaje de matriculados en las escuelas artículo 123 respecto de la matrícula particular/total	0 16	0 12	-0 01	-0 11	0 27	0 06	1 00

Método de la "r" de Pearson

CUADRO 62

Matriz de índices de correlación 1953

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Alfabetismo de la población de 10 y más respecto de la población mayor de 10 años	1 00								
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años	0 87	1 00							
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total	0 23	0 42	1 00						
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total	0 55	0 67	-0 14	1 00					
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total	0 32	0 17	0 00	-0 03	1 00				
Matrícula primaria oficial respecto de la matrícula total	0 31	-0 16	0 00	0 03	-1 00	1 00			
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el país	0 59	0 47	-0 14	0 42	0 19	-0 18	1 00		
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano	0 34	0 32	-0 13	0 40	-0 18	0 19	0 50	1 00	
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural	0 58	0 59	-0 03	0 33	0 41	-0 41	0 77	0 23	1 00
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el total nacional	0 16	0 25	-0 20	0 40	-0 06	0 07	0 31	0 26	0 17
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano	0 24	0 32	-0 31	0 51	0 06	-0 06	0 42	0 40	0 24
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural	0 04	0 16	-0 11	0 19	-0 29	0 30	0 05	0 05	-0 03
Número de alumnos por profesor en el promedio nacional	0 42	-0 53	-0 30	-0 30	-0 04	-0 04	-0 23	0 08	-0 27
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	0 07	-0 20	-0 13	-0 12	-0 04	-0 04	-0 04	0 27	-0 07
Número de alumnos por profesor en el sector rural	0 45	-0 55	-0 30	-0 33	0 00	0 00	-0 03	-0 01	-0 30
Personal docente urbano respecto del total	0 51	0 35	0 14	-0 15	0 60	-0 60	0 39	-0 01	0 69
Personal docente rural respecto del total	0 51	-0 35	0 14	0 15	-0 60	0 60	-0 39	0 01	-0 69
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total	0 14	-0 08	-0 04	-0 03	0 10	-0 10	-0 05	-0 05	-0 14
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total	0 15	0 02	0 11	0 03	0 02	-0 02	0 01	0 26	-0 09
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector rural en relación con la matrícula total	0 02	-0 02	-0 10	-0 10	0 02	-0 03	0 09	-0 24	0 13
Porcentaje de la PEA del sector agrícola respecto del total	0 77	-0 67	-0 06	-0 37	-0 52	0 51	-0 78	-0 20	-0 90
Porcentaje de la PEA del sector industrial respecto del total	0 66	0 51	-0 04	0 23	0 47	-0 47	0 79	0 16	-0 83
Porcentaje de la PEA del sector servicios respecto del total	0 78	0 72	0 11	0 43	0 51	-0 51	0 73	0 21	0 89
Superficie en hectáreas entre la población rural	0 13	0 29	0 43	0 20	0 20	-0 20	-0 23	-0 11	-0 14
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	0 11	-0 23	-0 01	-0 23	0 07	-0 07	-0 25	-0 07	-0 24
Porcentaje de población urbana (de 1500 y más) respecto de la población total	0 72	0 58	-0 22	0 46	0 53	-0 52	0 69	0 26	0 83

Método de la "r" de Pearson

CUADRO 62 (CONTINÚA)

Matriz de índices de correlación 1953

Variables	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Alfabetismo de la población de 10 y más respecto de la población mayor de 10 años									
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años									
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total									
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total									
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total									
Matrícula primaria oficial respecto de la matrícula total									
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el país									
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano									
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural									
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el total nacional									
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano	1 00								
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural	0 50	1 00							
Número de alumnos por profesor en el promedio nacional	-0 28	-0 41	1 00						
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	-0 17	-0 42	0 80	1 00					
Número de alumnos por profesor en el sector rural	-0 29	-0 30	0 94	0 62	1 00				
Personal docente urbano respecto del total	-0 07	-0 10	-0 09	0 01	0 02	1 00			
Personal docente rural respecto del total	0 07	0 10	0 09	-0 01	0 02	-1 00	1 00		
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total	0 06	0 10	0 06	0 04	0 02	-0 06	0 06	1 00	
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total	0 04	-0 06	-0 14	-0 14	0 09	-0 14	0 14	0 15	1 00
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector rural en relación con la matrícula total	-0 03	-0 03	-0 20	-0 14	0 24	0 15	-0 15	0 38	-0 21
Porcentaje de la PEA del sector agrícola respecto del total	-0 30	-0 04	0 39	0 11	0 42	-0 73	0 73	0 11	0 09
Porcentaje de la PEA del sector industrial respecto del total	0 23	-0 03	-0 33	-0 08	0 37	0 70	-0 70	-0 15	-0 15
Porcentaje de la PEA del sector servicios respecto del total	0 32	0 07	-0 39	-0 13	0 42	0 71	-0 71	-0 09	-0 06
Superficie en hectáreas entre la población rural	0 22	0 10	-0 34	-0 12	0 36	-0 15	0 15	-0 03	0 10
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	-0 18	0 09	0 18	0 10	0 30	0 03	-0 03	0 01	0 05
Porcentaje de población urbana (de 1500 y más) respecto de la población total	0 30	0 04	-0 20	-0 04	0 26	0 73	-0 73	0 05	-0 13

Método de la "r" de Pearson

CUADRO 62 (CONCLUSIÓN)

Matriz de índices de correlación 1953

Variables	21	22	24	23	25	26
Alfabetismo de la población de 10 y más respecto de la población mayor de 10 años						
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años						
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total						
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total						
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total						
Matrícula primaria oficial respecto de la matrícula total						
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el país						
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector urbano						
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural						
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el total nacional						
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector urbano						
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos en el sector rural						
Número de alumnos por profesor en el promedio nacional						
Número de alumnos por profesor en el sector urbano						
Número de alumnos por profesor en el sector rural						
Personal docente urbano respecto del total						
Personal docente rural respecto del total						
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total						
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector urbano en relación con la matrícula total						
Porcentaje de nuevos matriculados en el sector rural en relación con la matrícula total						
Porcentaje de la PEA del sector agrícola respecto del total	1 00					
Porcentaje de la PEA del sector industrial respecto del total	-0 93	1 00				
Porcentaje de la PEA del sector servicios respecto del total	-0 98	0 85	1 00			
Superficie en hectáreas entre la población rural	-0 01	-0 11	0 07	1 00		
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	0 05	-0 10	-0 17	-0 07	1 00	
Porcentaje de población urbana (de 1500 y más) respecto de la población total	-0 09	0 84	0 88	-0 10	-0 14	1 00

CUADRO 63

Matriz de índices de correlación 1965

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total	1 00											
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total	0 26	1 00										
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años	0 14	0 46	1 00									
Porcentaje de matriculados en las escuelas artículo 123 respecto de la matrícula particular/total	0 18	0 01	-0 06	1 00								
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total	-0 03	-0 19	-0 10	-0 17	1 00							
Matrícula primaria oficial respecto de la matrícula elemental total	0 09	-0 34	0 11	0 07	-0 82	1 00						
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del la matrícula total	-0 02	-0 03	0 58	-0 13	0 38	-0 36	1 00					
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el total nacional	-0 14	0 25	0 37	0 05	0 05	-0 06	0 66	1 00				
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural	0 15	0 12	0 37	-0 14	-0 07	0 13	0 24	0 18	1 00			
Porcentaje de examinados en relación con los inscritos en el país	-0 08	0 56	-0 29	0 22	-0 20	0 25	-0 61	-0 21	0 12	1 00		
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos total en el sector urbano	-0 16	0 27	-0 01	0 12	-0 19	0 23	-0 14	0 31	-0 11	0 27	1 00	
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos total en el sector rural	-0 06	0 56	-0 27	0 24	-0 24	0 28	-0 62	-0 24	0 10	0 99	0 23	1 00
Personal docente urbano respecto del total	0 07	0 27	0 37	0 24	0 59	-0 56	0 79	0 16	0 19	-0 54	0 31	-0 55
Personal docente rural respecto del total	-0 05	0 27	0 35	0 28	-0 57	0 54	-0 78	-0 16	-0 19	0 55	0 33	0 55
Porcentaje de nuevos matriculados en relacion con la matrícula total a la matricula total	-0 22	-0 13	-0 31	0 10	0 16	-0 15	-0 15	0 14	0 25	0 08	0 30	0 05
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total a la matricula urbana	0 19	-0 10	-0 23	0 05	0 06	0 06	-0 18	-0 22	-0 14	0 07	-0 02	0 03
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total a la matricula rural	0 18	0 31	-0 07	-0 01	0 24	0 13	-0 49	-0 35	0 10	0 52	0 03	0 55
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	0 13	0 24	-0 21	0 16	0 11	0 01	-0 26	-0 09	0 10	0 54	0 16	0 53
Número de alumnos por profesor en el promedio nacional	-0 04	-0 14	-0 38	-0 23	-0 03	0 11	-0 42	-0 40	-0 04	0 15	-0 15	0 13
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	0 10	-0 03	-0 19	-0 16	0 06	-0 02	-0 18	-0 18	0 14	0 15	0 12	0 11
Número de alumnos por profesor en el sector rural	-0 05	0 17	-0 48	-0 10	0 03	0 19	-0 68	-0 52	0 02	0 65	-0 06	0 64
Matrícula primaria federal respecto del total de matriculados en porcentaje	0 07	-0 12	-0 14	0 11	-0 29	0 24	-0 20	0 05	-0 37	0 11	0 38	0 12
Matrícula primaria estatal municipal respecto del total de matriculados en porcentaje	0 02	0 13	0 15	0 05	0 20	-0 12	0 09	-0 11	0 34	0 18	-0 23	0 20
Matrícula primaria particular respecto del total de matriculados en porcentaje	-0 09	-0 34	-0 10	-0 07	0 82	0 00	0 36	0 06	0 13	-0 26	-0 23	0 28
Matriculados en escuelas primaria federales respecto de la matrícula oficial total	0 01	0 17	-0 16	-0 07	-0 19	0 13	-0 09	0 09	-0 35	-0 21	0 27	0 23

Método de la "r" de Pearson

ANEXO GRÁFICO

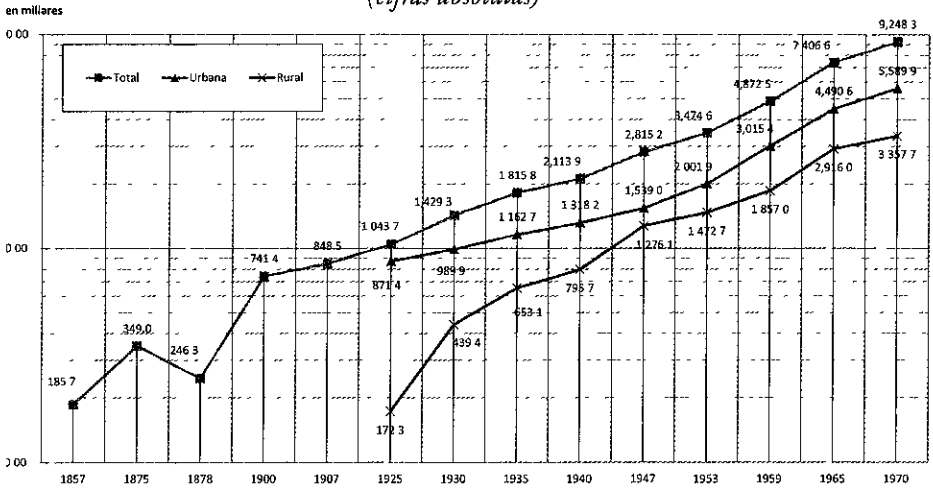
CUADRO 63 (CONTINÚA)

Matriz de índices de correlación 1965

Variables	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Porcentaje de matriculados en el sector urbano respecto de la población urbana total											
Porcentaje de matriculados en el sector rural respecto de la población rural total											
Porcentaje de matriculados respecto de la población escolarizada de 5-14 años											
Porcentaje de matriculados en las escuelas artículo 123 respecto de la matrícula particular/total											
Porcentaje de la matrícula particular respecto del total											
Matrícula primaria oficial respecto de la matrícula elemental total											
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del la matrícula total											
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el total nacional											
Porcentaje de matriculados en 6° año respecto del 1° año en el sector rural											
Porcentaje de examinados en relación con los inscritos en el país											
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos total en el sector urbano											
Porcentaje de los examinados en relación con los inscritos total en el sector rural											
Personal docente urbano respecto del total											
Personal docente rural respecto del total	1 00										
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total a la matricula total	0 17	1 00									
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total a la matricula urbana	0 08	0 37	1 00								
Porcentaje de nuevos matriculados en relación con la matrícula total a la matricula rural	0 36	0 44	0 04	1 00							
Porcentaje de la población escolar (5 a 14 años) respecto de la población total por década	0 15	0 07	0 11	0 17	1 00						
Número de alumnos por profesor en el promedio nacional	0 14	0 18	0 04	0 32	0 17	1 00					
Número de alumnos por profesor en el sector urbano	0 07	0 29	0 04	0 37	0 08	0 81	1 00				
Número de alumnos por profesor en el sector rural	0 36	0 13	0 07	0 52	0 45	0 82	0 60	1 00			
Matrícula primaria federal respecto del total de matriculados en porcentaje	0 35	0 06	0 37	-0 38	-0 04	-0 35	-0 48	-0 34	1 00		
Matrícula primaria estatal municipal respecto del total de matriculados en porcentaje	-0 25	0 08	-0 32	0 42	0 03	0 36	0 48	0 36	-0 84	1 00	
Matrícula primaria particular respecto del total de matriculados en porcentaje	-0 55	0 15	-0 06	-0 14	-0 01	-0 11	0 01	-0 19	-0 24	0 12	1 00
Matriculados en escuelas primaria federales respecto de la matrícula oficial total	0 20	0 01	0 39	-0 47	-0 11	-0 33	-0 44	-0 36	0 93	-0 42	-0 13

Gráfica 1

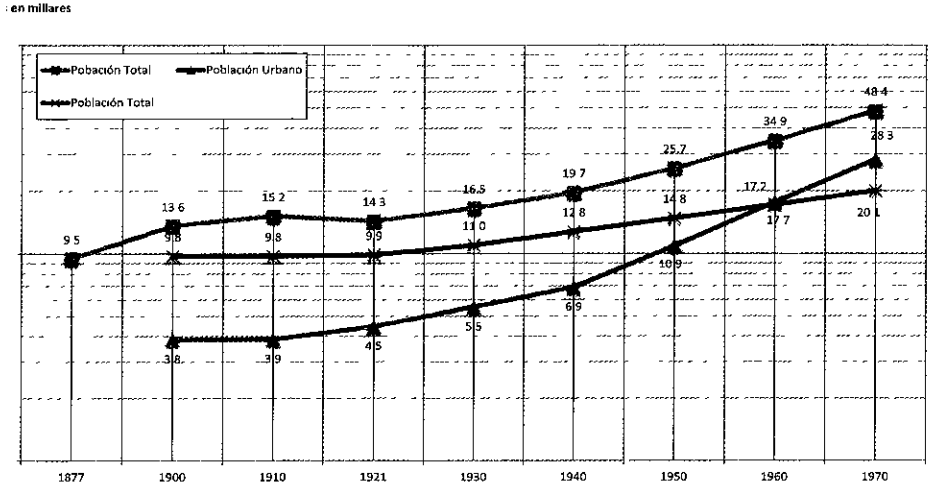
Tendencias de la matrícula primaria urbana y rural
(cifras absolutas)



Cuadro 1

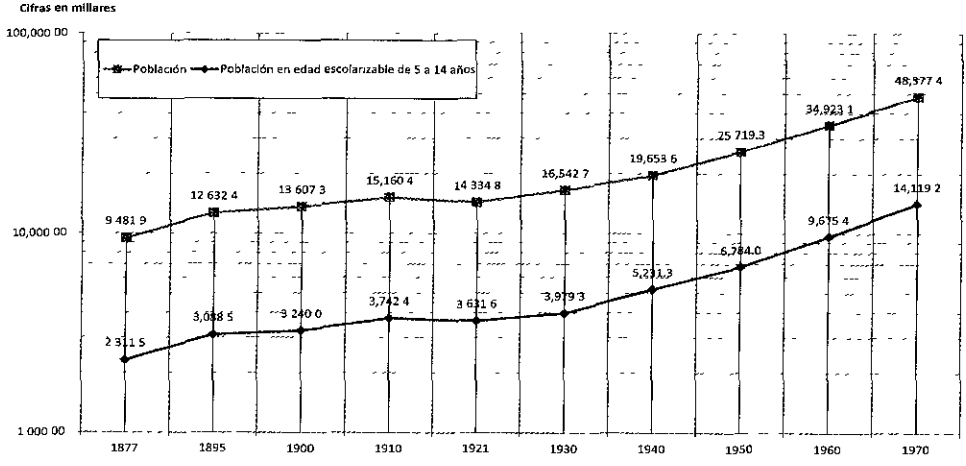
Gráfica 2

Población total urbana y rural
(cifras absolutas)



Gráfica 3

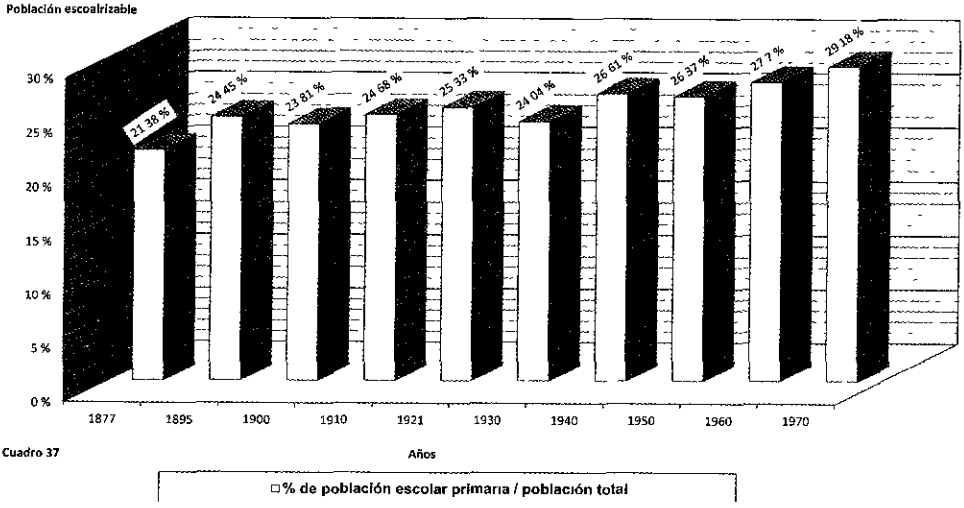
Presión demográfica a la escuela
(cifras absolutas)



Cuadro 37

Gráfica 3a

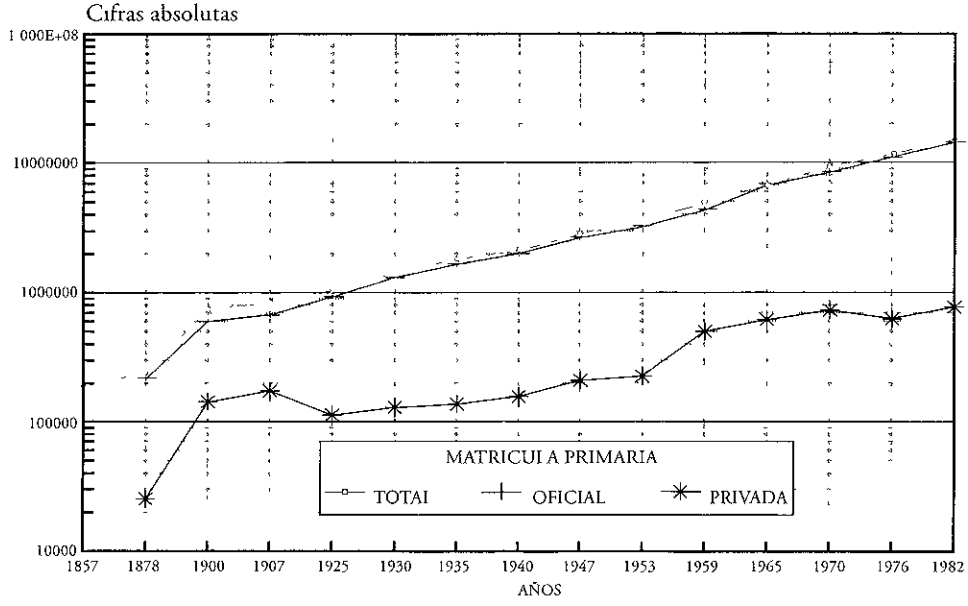
Demanda demográfica por educación primaria



Cuadro 37

GRÁFICA 4 (AMPLIACIÓN)

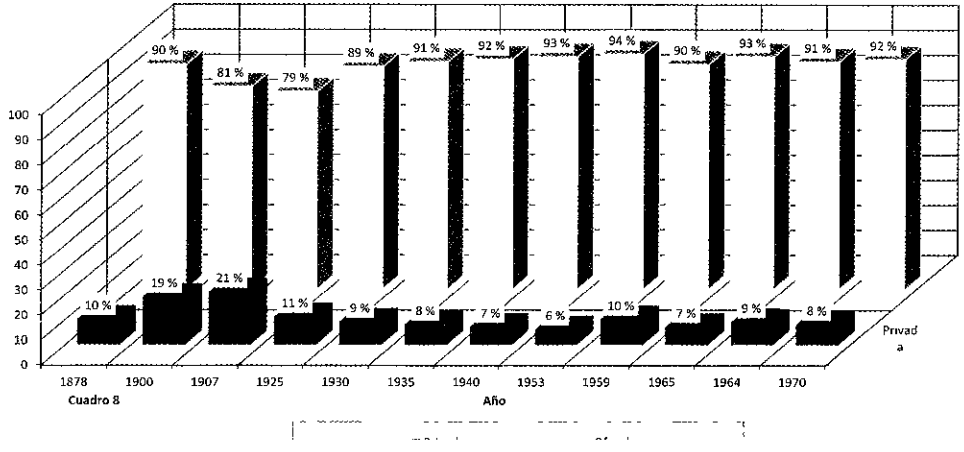
Tendencias matrícula primaria oficial y privada



A y B CUADRO A 1 (1970-82 CUAD 8)

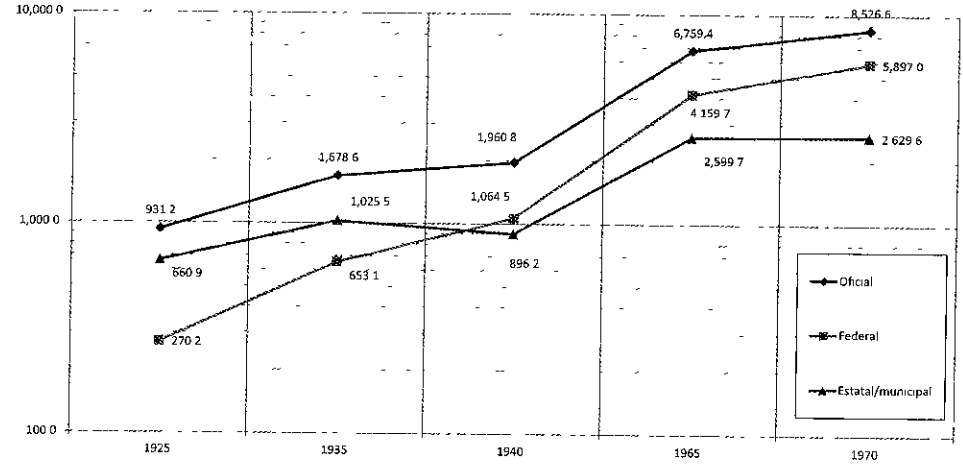
GRÁFICA 5

Matrícula oficial y privada



GRÁFICA 6

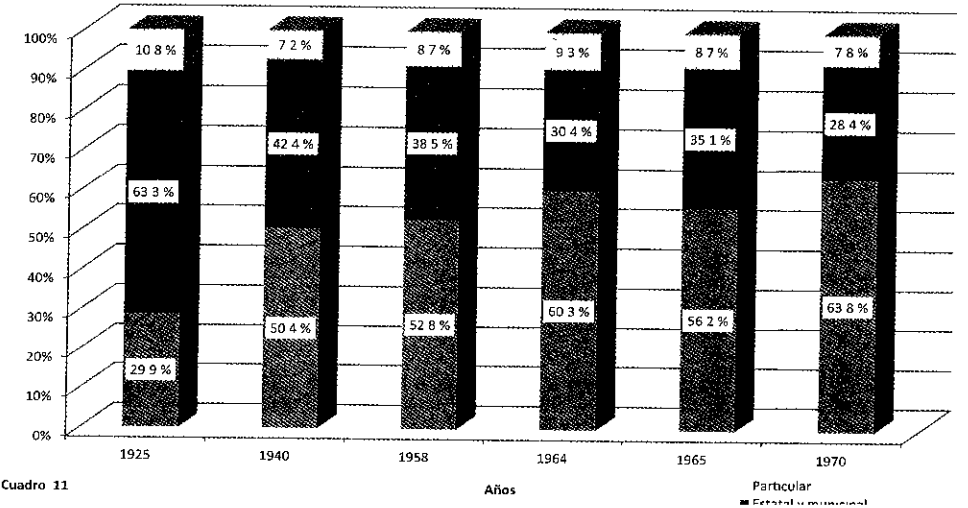
Matrícula oficial federal y estatal-municipal
(cifras absolutas)



Cuadro 1

GRÁFICA 7

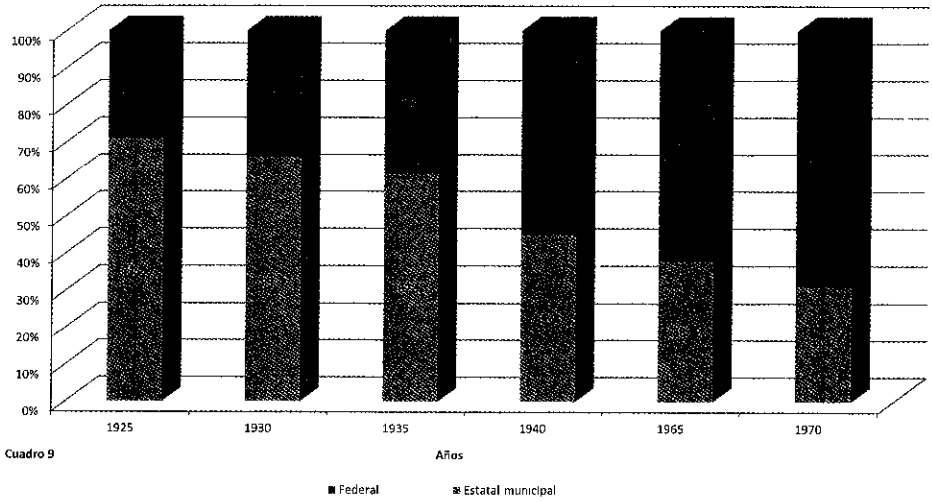
Tendencias de la matrícula primaria urbana y rural
(cifras absolutas)



Cuadro 11

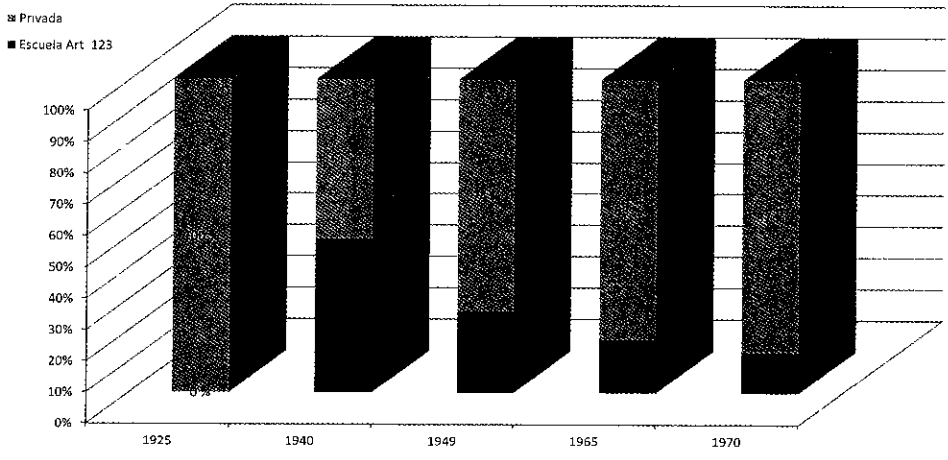
Gráfica 8 (I.S.)

Federalización de la educación primaria oficial
Distribución % Federal y Estatal-municipal



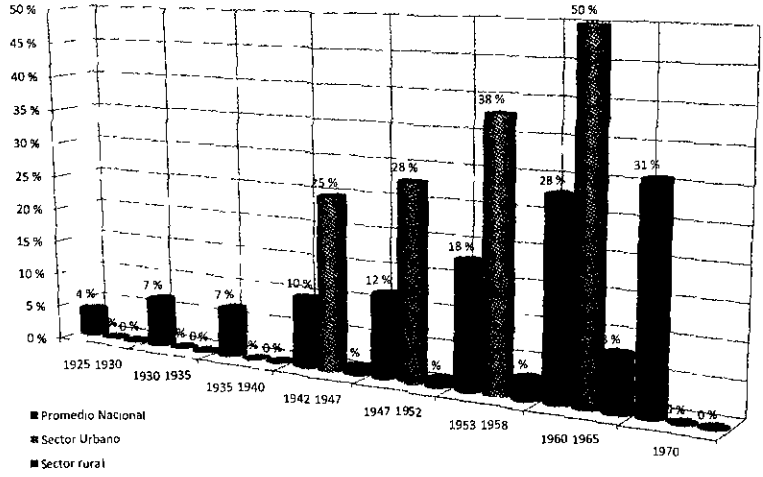
Gráfica 9 (I.S.)

Dinámica de la matrícula privada, escuelas "Artículo 123"



Gráfica 10

Eficiencia escolar por generaciones

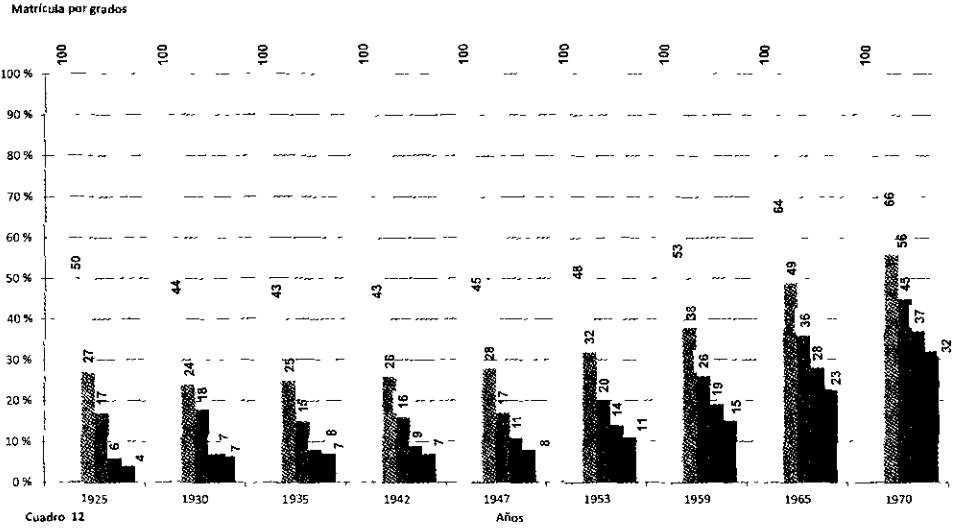


Cuadro 20

Años

Gráfica 11

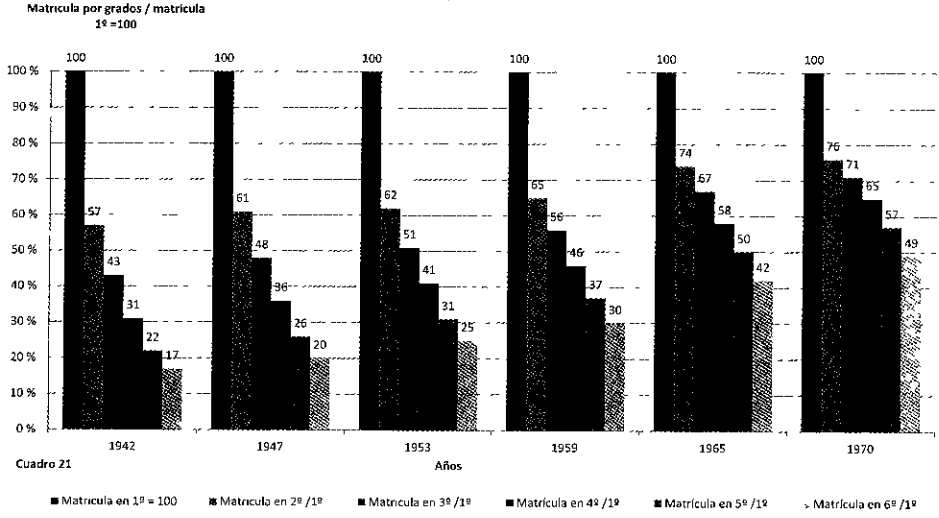
Pirámide de la matrícula primaria total



Cuadro 12

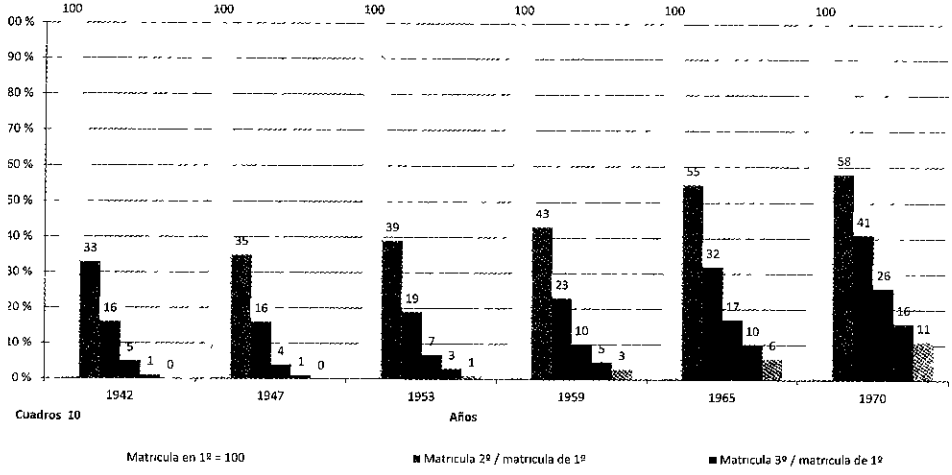
Gráfica 12

Evolución de la eficiencia escolar primaria urbana por grados (valores porcentuales)



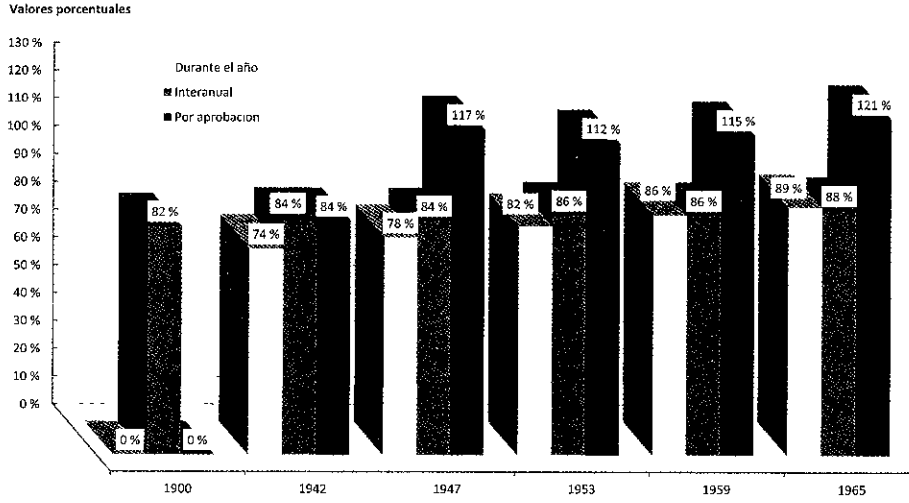
Gráfica 13

Evolución de la eficiencia escolar rural primaria por grados (valores porcentuales)



Gráfica 14a

Evolución de los tipos de retención escolar urbana en primaria

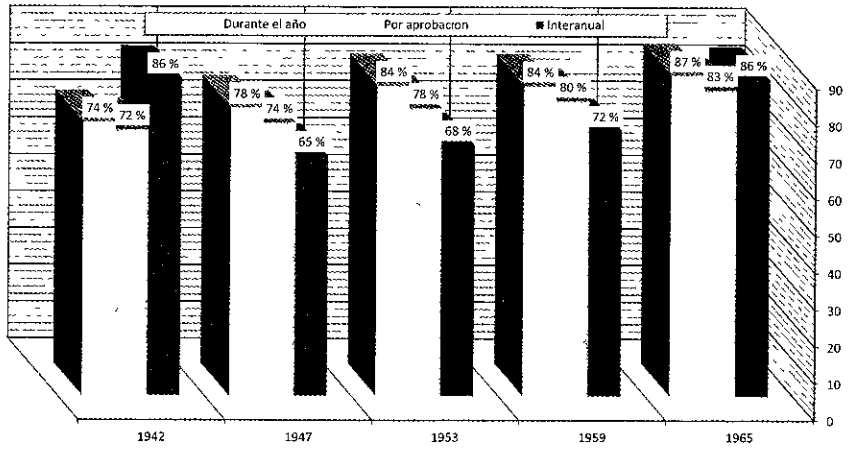


Cuadros 17, 18 y 19

Años

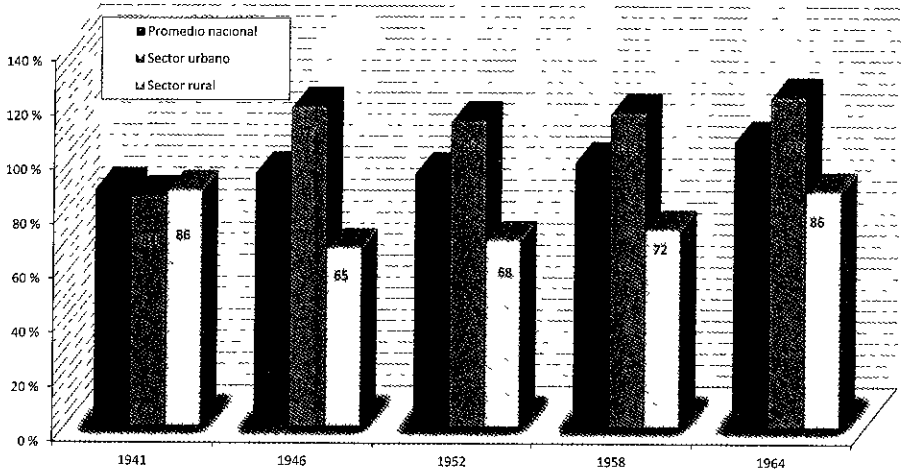
Gráfica 14b

Tipos de retención escolar sector rural en primaria



Gráfica 15

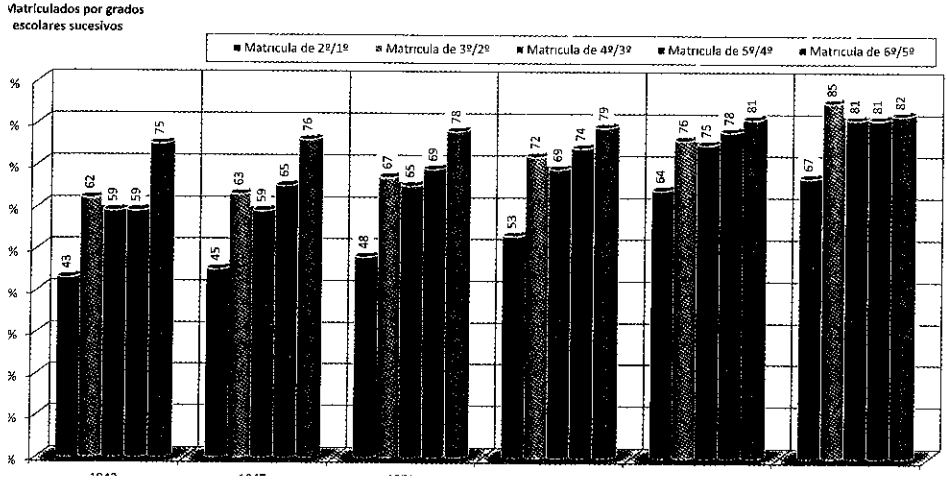
Eficiencia escolar internanual en primaria nacional
(matriculados por año respecto de los aprobados el año anterior)



adro 19

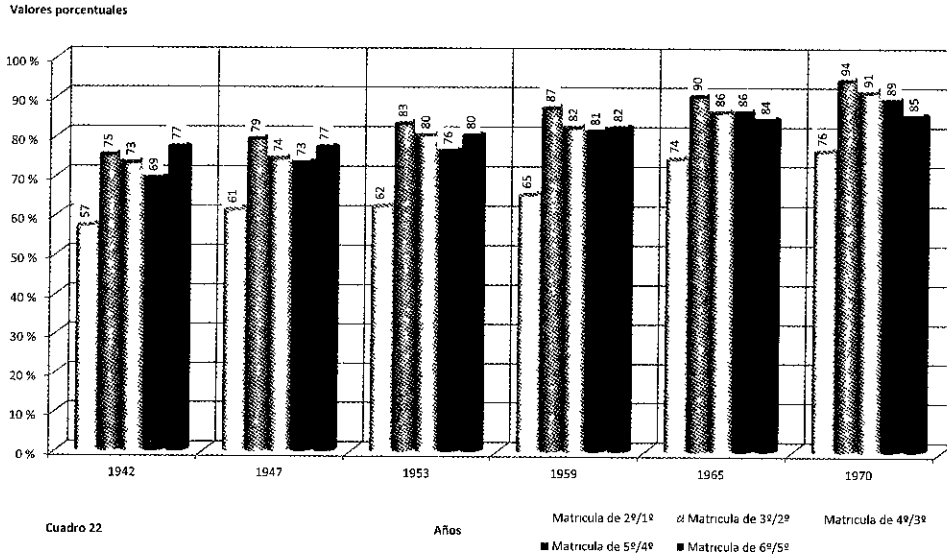
Gráfica 16

Evolución de la retención escolar interanual primaria total



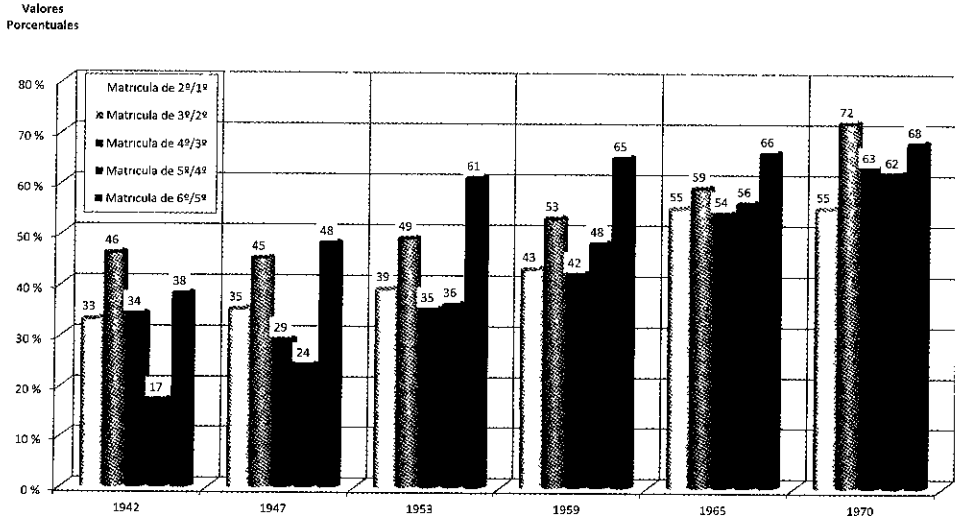
GRÁFICA 16a

Evolución de la retención escolar interanual urbana



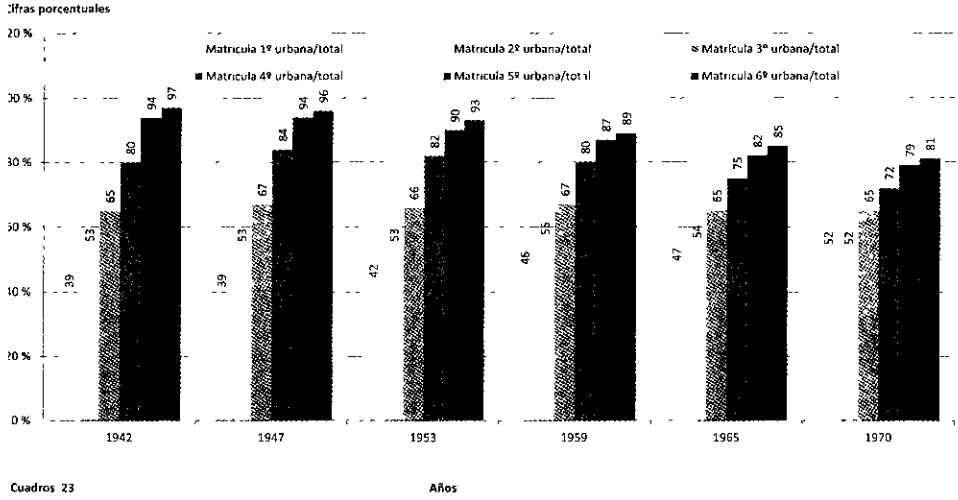
GRÁFICA 16b

Evolución de la retención escolar interanual rural



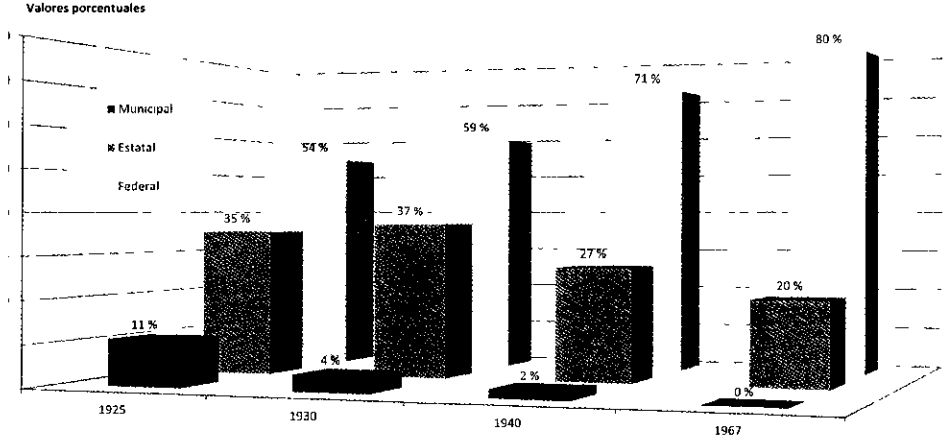
Gráfica 17

Evolución del peso porcentual de la matrícula primaria urbana por grados respecto de la matrícula total por grados



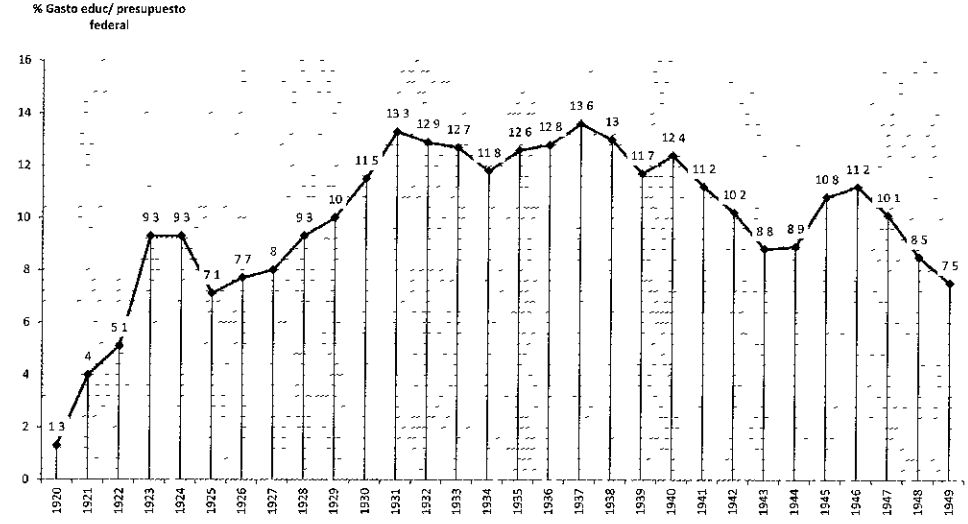
Gráfica 18

Evolución del gasto oficial en educación primaria por sectores



GRÁFICA 18a

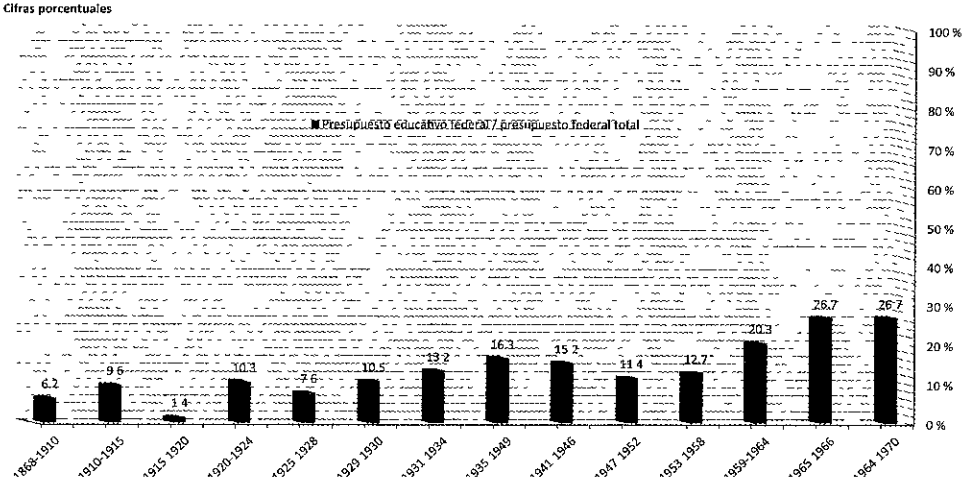
% del gasto educativo federal ejercido / presupuesto federal total



Ornelas C , 1995 249-250

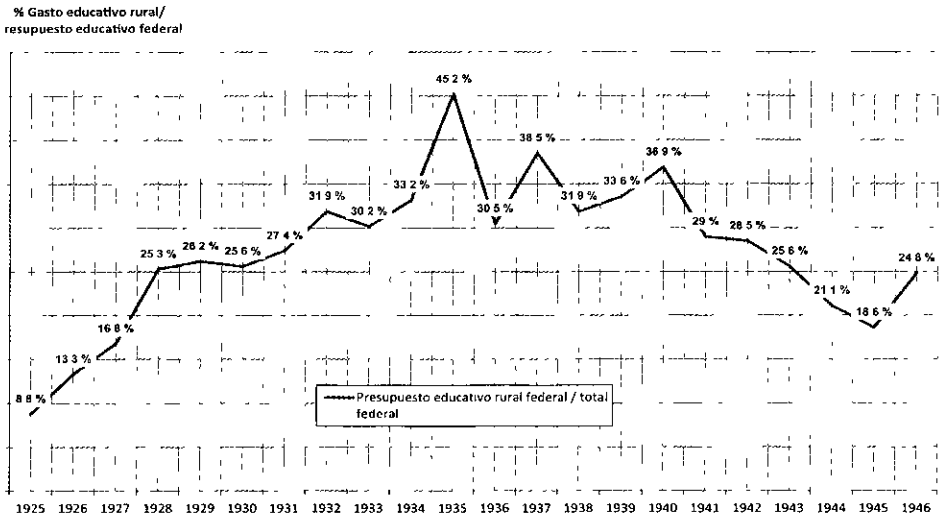
GRÁFICA 19

Presupuesto educativo federal / presupuesto federal total



GRÁFICA 20

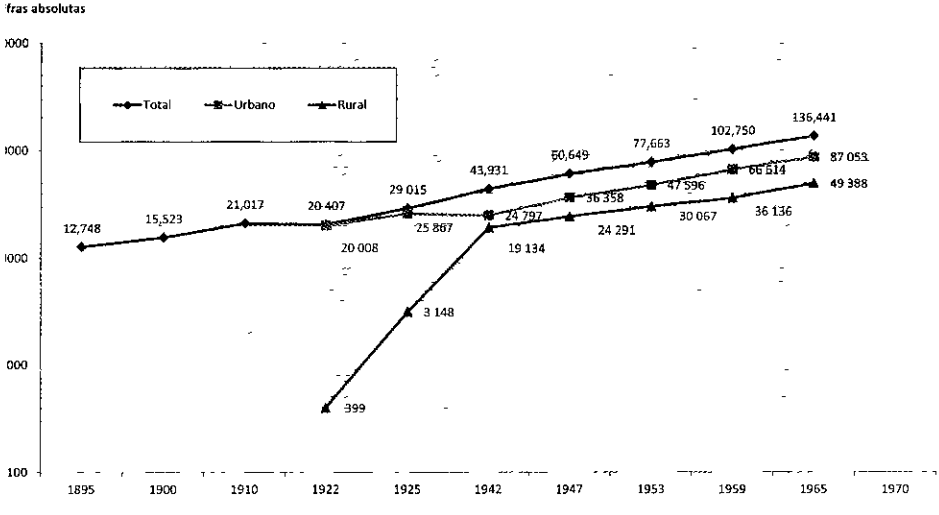
Evolución del gasto educativo rural / presupuesto educativo federal



Cuadro 31

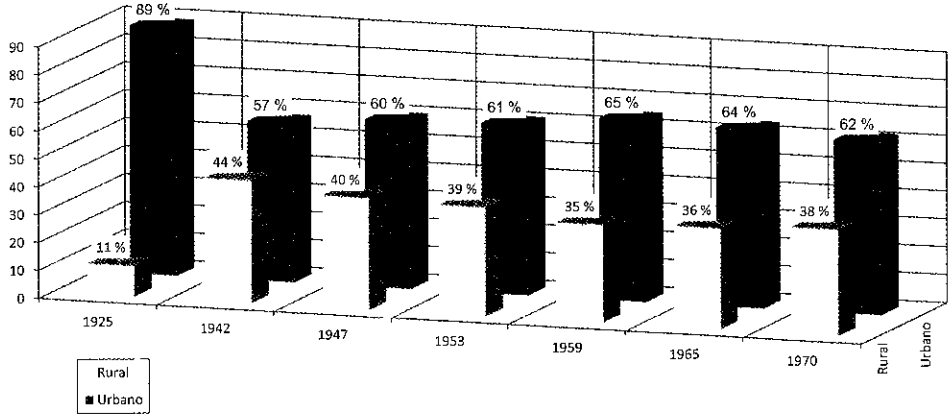
GRÁFICA 21

Aumento del profesorado de primaria total, urbano y rural



GRÁFICA 22

Evolución comparada porcentual del profesorado urbano y rural de primaria

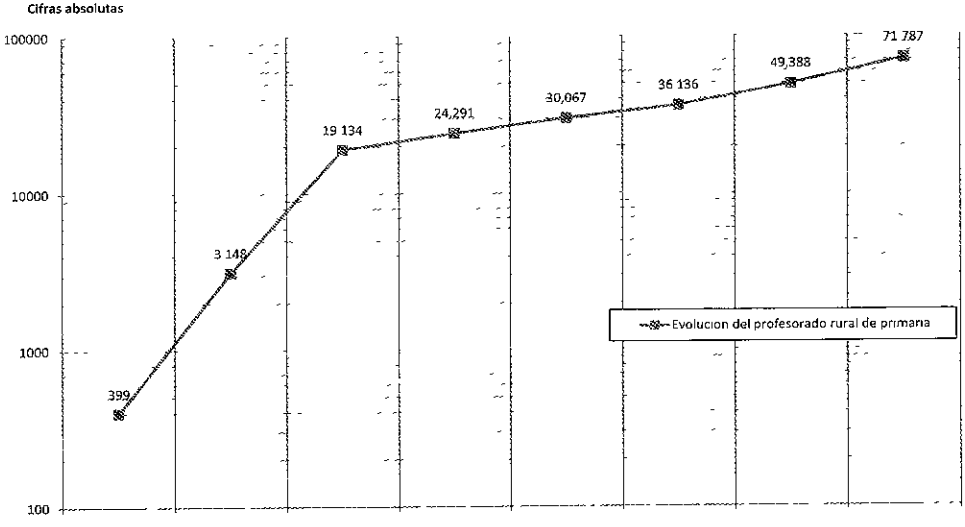


Cuadro 33

Años

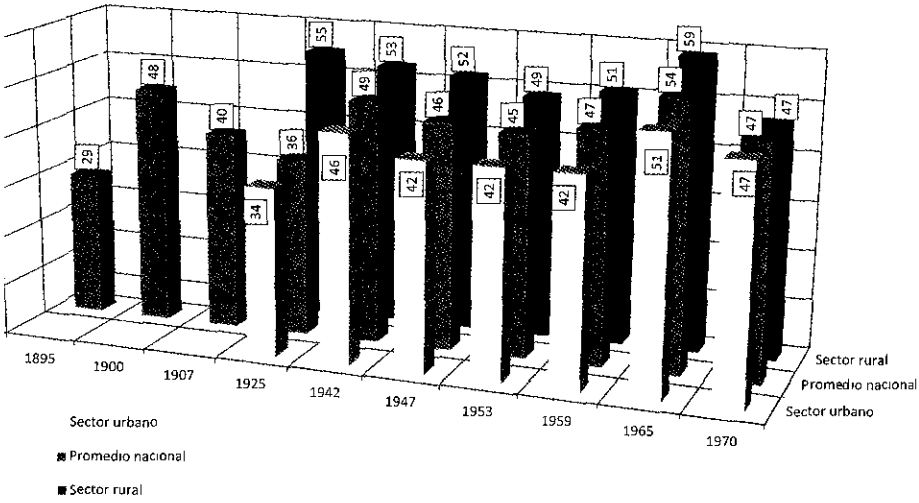
GRÁFICA 23

Evolución del profesorado rural de primaria



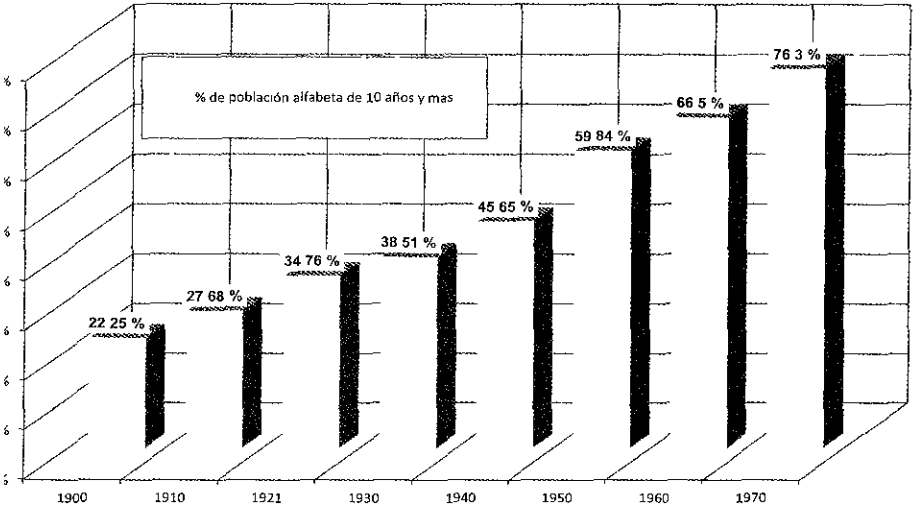
Gráfica 24

Evolución del número de alumnos por profesor en primaria· total urbano y rural



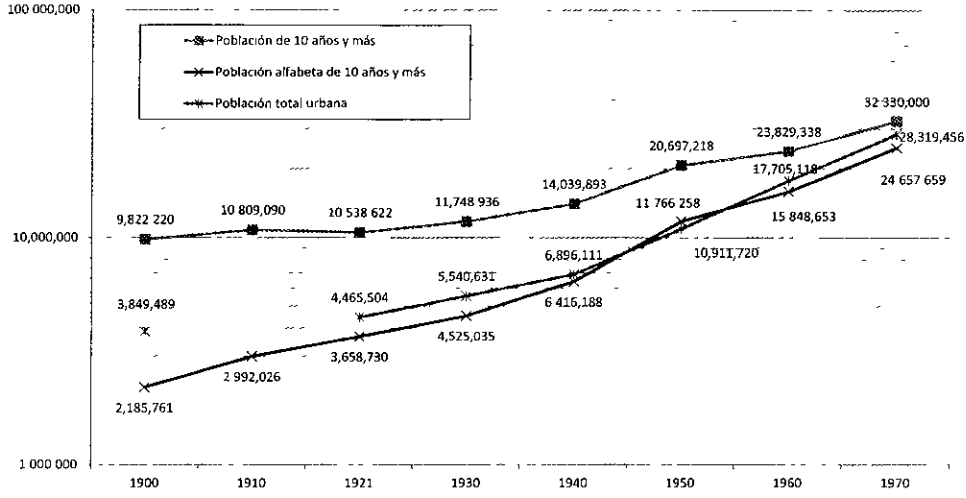
Gráfica 25

% de población alfabeta de 10 años y más



Gráfica 26

Tendencia del alfabetismo de 10 años y más y su ralación con la población urbana (cifras absolutas)



BIBLIOGRAFÍA

bbagnano, Nicola y A. Visalberghi
(1964), *Historia de la pedagogía*, FCE, México.

delman, Irma
(1965), *Tema del desarrollo económico*, FCE, México.

guirre Beltrán, Gonzalo
(1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, SEP/setentas, México.

calá Quintero, Francisco
(1967), "Régimen fiscal e industrial", en *Mercado de valores*, 17 de agosto, México.

ejo, L. Francisco Javier
(1969), *La estrategia del desarrollo económico de México en 1920-1970*, Era, México.

mada, Francisco R.
(1965), *La revolución en el estado de Chihuahua*, t. III (1913-1921), Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, México.

perovich, M.S.
(1973), *La Revolución Mexicana de 1910-1917 y la política de los Estados Unidos*, Ediciones de Cultura Popular, México.

thusser, Louis
(1974), *La filosofía como arma de la revolución*, Ediciones Pasado y

Althusser, Louis
(1980), "Ideología y los aparatos ideológicos del Estado" en *La filosofía como arma de la revolución*, núm. 4, Ediciones Pasado y Presente, México.
Álvarez Barret, Luis
(1963), "La obra educativa de las revoluciones de México", *Temachtia*, núm. 2, diciembre de 1963, SEP/Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México.
Alvater, Elmar
(1983), "Informe adjunto a la crítica de la teoría del crecimiento a la luz de *El Capital*, de Ernest Mandel", en *Crítica de la economía política hoy* (coloquio de Frankfurt), Universidad Autónoma de Puebla, México.
Anderson, Perry
(1977), "Las antinomias de Gramsci", *Cuadernos Políticos*, núm. 13, julio-septiembre, 1977, México.
Andrade Warner, Fernando
(1977), *Joaquín Baranda*, Cuadernos de Lectura Popular, SEP, México.
Anguiano Arturo
(coord. –1990–), *La modernización de México*, UAM-Xochimilco, México.
Ávalos Tenorio, Gerardo y Joachim Hirsch
(2007), *La política del capital*, UAM-Xochimilco, México.
Avilés, Gildardo
(1970), "En pro del libro mexicano 1919 y Juan Hernández Luna", "Don Gregorio Torres Quintero y el monopolio del libro de texto", suplemento de *El Heraldo*, septiembre de 1967, cit. por Josefina Vázquez de Knauth, en *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.
Avilés, René
(1971), *Educación y revolución*, Costa-Amic, México.
Ayala Blanco, José y otros
(1986), "Primera parte: la crisis económica: evolución y perspectiva", en González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coords.), *México hoy*, Siglo XXI Editores, México.
Baran, Paul A.
(1959), *Economía política del crecimiento*, FCE, México.
Baranda, Joaquín

profesores de enseñanza primaria, Imprenta Francisco Díaz de León, México, 1.

ıaranda, Joaquín
(1990), *Obras del Lic. Joaquín Baranda. (Dıscursos, artículos literarios).* Imprenta de V. Agüeros, Editor, México.

ıarbosa Heldt Antonio
(1972), *Cien años de educación en Méxıco,* Editorial Pax, México.

ıarjau, Luis
(1981), "La desigualdad social", en Cordera y otros, *Desarrollo y crısis de la economía mexıcana*; FCE, México.

ıarreda, Gabino
(1867), "Oración cívica", pronunciada en Guanajuato el 16 de septiembre de 1867, en *Ley orgánica de ınstıtución pública en el DF 1867-1967*, UNAM, México.

ıasáñez Miguel
(1981), *La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980*, Siglo XXI Editores, México.

ıssols Batalla, Ángel
(comp.), *Voces mexıcanas sobre Narciso Bassols,* IIEC-UNAM, México.

ıssols Batalla, Narciso
(1964), *Obras Completas*, FCE, México.

ıssols Batalla, Narcıso
(1970), *El pensamıento polıtico de Álvaro Obregón,* El Caballito, México.

ısurto, Jorge
(1969), "Populismo y movilización de las masas en México durante el régimen cardenista", *Revısta Mexicana de Socıología*, vol. XXXI, núm. 4, octubre-diciembre, UNAM, México.

:n-David, Joseph
(1966), "The Growth of the (Professions and the Class System)", en *Class, Status and Power*, Nueva York, Press.

:ndix, R. y Seymour Martin Lıpset
(1966), *Class, Status and Power*, Collıer Mamıelon, Londres.

:nítez Zenteno, Raúl
(1970), "La expansión demográfica en México 1895-1970", en *Dınámica*

Benveniste, Guy
(1968), *A Sociological Study of Educational Planning in Mexico,* Tesis doctoral, Stanford University, California.
Bettelheim, Charles y otros
(1990), *Sobre la naturaleza de la formación social soviética,* Coperini, Morelia, México.
Blanco, Joaquín
(1980), *Se llamaba Vasconcelos,* FCE, México.
Blanco Moheno, Roberto
(1965), *Crónica de la Revolución Mexicana,* 3 vols., Libro-Mex, México.
Bogdan, Suchodolski
(1966), *Teoría marxista de la educación,* Grijalbo, México.
Bonefeld, Werner y John Holloway
(comp. –1994–), *¿Un nuevo Estado? Debate sobre la reestructuración del Estado y el capital,* Cambio XXI/Distribución, México.
Bortz, Jeffrey
(1986), *El salario en México,* El Caballito, México.
Bourdieu, Pier y Jean Claude Passeron
(1972), *La reproducción,* Laia, España.
Braverman, Harry
(1975), *Trabajo y capital monopolista,* Nuestro Tiempo, México.
Bravo Jiménez, Manuel
(1971), "El desarrollo económico y el progreso educativo", en *Cuestiones económicas nacionales, comercio exterior 1950-1970,* Banco Nacional de Comercio Exterior, México.
Bremauntz, Alberto
(1943), *La educación socialista en México (antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934),* Imprenta Rivadeneyra, México.
Britton, John A.
(1976), *Educación y radicalismo en México,* t. I, "Los años de Bassols (1931-1934)", t. II, "Los años de Cárdenas (1934-1940)", SEP/setentas, México.
Brookover, Wilbor B.
(1955), *Sociología de la educación,* Universidad Mayor de San Marcos,

Brubacher, John S.
(2000), "XIII. John Dewey", en Château, Jean (2000), *Los grandes pedagogos*, FCE, México.
Buci-Clucksmann, Christine
(1975), *Gramsci y el Estado*, Siglo XXI Editores, México.
Bulnes, Francisco
(1965a), *El verdadero Díaz y la Revolución*, Editora Nacional, México.
Bulnes, Francisco
(1965b), *Los grandes problemas de México*, Editora Nacional, México.
Burham, Meter
(1992), "El sistema del Estado internacional y la crisis global" (coord.), John Holloway, en taller sobre *Dinero global y Estado nacional* (del 15 al 17 de julio), Flacso, México.
Burnet, Mary
(1965), *La batalla de la alfabetización*, Unesco, París.
Cabrera, Luis
(1934), *Los problemas trascendentales de México*, Cultura, México.
Cabrera, Luis
(1953), "Andrés Molina Enríquez" (discurso pronunciado en 1912), *Problemas Agrícolas e Industriales de México*, Suplemento al vol. V, núm. 1, enero-marzo.
Calderón, José María
(1972), *Génesis del presidencialismo en México*, El Caballito, México.
Calles, Plutarco Elías
(1963), "Mensaje a la nación al tomar protesta como presidente de México" (Historia del partido oficial), *Política*, año III, núm. 70, 15 de marzo.
Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
(1921), "La educación a través de los mensajes presidenciales", en *Informe presidencial*.
Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
(1966), *Los presidentes de México ante la nación, 1821-1966*, Imprenta de la Cámara de Diputados, México.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
(varias ediciones), *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos,* XLVII Legislatura, México.

Cano, Celerino
(1939), "Miras de la escuela socialista", *El Maestro Rural,* núms. 1 y 2 enero-febrero, SEP, México.

Cano, Celerino
(1940), "El antecedente filosófico social", *Revista Mexicana de Educación,* año 1, núm. 4, México.

Cárdenas, Lázaro
(1934), *La gira del general Lázaro Cárdenas,* CT, México.

Cárdenas, Lázaro
(1940a), "Discurso ante el Congreso del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez", en *Ideario Político,* 18 de marzo

Cárdenas, Lázaro
(1940b), "Discurso en el Primer Congreso Indigenista Interamericano", Pátzcuaro, Michoacán, 14 de abril.

Cárdenas, Lázaro
(1972a), *Ideario político* (Selección y presentación de Leonel Durán), Era, México.

Cárdenas, Lázaro
(1972b), *Obras I, apuntes: 1913-1940,* UNAM, México.

Cardoso, Ciro F. y otros
(1980), *De la dictadura porfirista a los tiempos libertarios,* Siglo XXI Editores, México.

Cardoso, F.H. y E. Faletto
(1969), *Dependencia y desarrollo en América Latina,* Siglo XXI Editores, México/Buenos Aires.

Cardoso, Fernando H.
(1971), *Dependencia y desarrollo económico en América Latina,* Siglo XXI Editores, México.

Cardoso, Fernando H.
(1972), *Ideologías de la burguesía industrial en países dependientes (el caso de Argentina y Brasil),* Siglo XXI Editores, México.

Carmona, Fernando y Guillermo Montaño
(1971), *El milagro mexicano (la situación económica)*, Nuestro tiempo, México.
Carnoy, Martin
(1977), La *educación como imperialismo cultural,* Siglo xxi Editores, México.
Carnoy, Martin
(1984), *Enfoques marxistas de la educación*, Centro de Estudios Educativos, México.
Carr, Barry
(1976), *El movimiento obrero y la política en México, 1910-1929,* 2 vols., SEP/setentas, México.
Carrillo, José
(1958), *Sociología de la educación mexicana a la reforma a la Constitución de 1917,* Galeza, México.
Carranza, Venustiano
(1973), "Plan de Guadalupe y adiciones al plan, Piedras Negras, Coahuila" (27 de marzo de 1913), en Córdova, Arnaldo, *Ideología de la Revolución mexicana.*
Casasola, Gustavo
(1973), *Historia gráfica de la Revolución Mexicana,* 10 vols., Trillas, México.
Caso Antonio, Alfonso Reyes *et al.*
(1962), *Conferencias del Ateneo de la Juventud,* Nueva biblioteca Mexicana, num 5, Centro de Estudios Filosóficos-unam, México.
Casona, Enrique
(1963), *Al servicio de la escuela popular,* sep/Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México.
Castillo, Isidro
(1965), *México y su revolución educativa,* México, Academia Mexicana de la Educación.
Castro, Eusebio
(1953), "Ideología de la educación mexicana" (Sociología de la Educación), en *IV Congreso Nacional de Sociología,* iis-unam, México.

Ceceña, José Luis
(1972), *México en la órbita imperial*, El Caballito, México.
CEHSMO
(1977), "Fundamentos de la Ley de Instituciones de las Escuelas Racionalistas, 6-II-1922", en *Historia Obrera*, segunda época, vol. II, núm. 8, abril, México.
CEHSMO
(1978), "Resoluciones de la Convención de la CROM, Zacatecas, del 1º al 5 de junio de 1919", en *Historia Obrera*, segunda época, vol. 4, núm. 14, octubre, México.
Ceniceros, José Ángel
(1958), *Educación y mexicanidad*, Populibros, México.
Centro de Estudios Económicos y Demográficos
(1970), *Dinámica de la población en México*, El Colegio de México, México.
Cerroni, Umberto
(1975a), *Teoría de las ciencias sociales en Marx*, Alberto Corazón de León, Madrid.
Cerroni, Umberto
(1975b), *Teoría de las crisis sociales en Marx*, Alberto Corazón de León, Madrid.
Chávez Orozco Luis
(1940), *La escuela mexicana y la sociedad mexicana*, Orientaciones, México.
Chávez, Ezequiel A.
(1918), "Conclusiones", véase Pani, Alberto J. *Una encuesta sobre educación popular*, Poder Ejecutivo Federal, México.
Chinoy, Ely
(1987), *La sociedad, una introducción a la sociología*, FCE, México.
Christlieb Ibarrola
(1962), Adolfo, *Monopolio educativo o unidad nacional, un problema de México*, Jus, México.
Cipolla, Carlo
(1970), *Educación y desarrollo en Occidente*, Anil, Brulone.

Cisneros, Farias German
(1970), *El Artículo Tercero Constitucional*, Trillas, México.
Clairmonte, Frederick
(1963), *Liberalismo económico y subdesarrollado*, Tercer Mundo, Bogotá.
Cockcroft, James
(2001), *La esperanza de México*, Siglo xxi Editores, México.
Cockcroft, James D.
(1967), "El maestro de primaria en la Revolución Mexicana", en *Historia Mexicana*, vol. xvi, núm. 4, abril-junio.
Cockcroft, James D.
(1971), *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana (1900-13)*, Siglo xxi Editores, México.
Cole, G.D.H.
(1957), *Introducción a la historia económica 1750-1950*, fce, México.
Colegio de México
(s.f.), *Fuerza de trabajo y actividad económica por sectores* (Estadísticas Económicas del Porfiriato), Colegio de México, México.
Colegio de México
(s. f.), *Estadísticas económicas del Porfiriato*, Colegio de México, México.
Colmenares, Ismael, *et al.*
(1985), *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976)*, t. II, Quinto Sol, México.
Comas, Juan
(1964), *La antropología social aplicada en México: trayectoria y antología*, Instituto Interamericano Indigenista, México.
Congreso Nacional de Instrucción Pública
(1889), *Documentos*, Imprenta de el Partido Liberal, México.
Cuarto Congreso Nacional de Sociología
(1953), Estudios Sociologicos (Sociología de la educación), iis-unam, México.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, varias ediciones.
Cooper, David
(1969), *La dialéctica de la liberación*, Siglo xxi Editores, México.
Cordera, C.R. y Clemente, R.D.
(1980), "Esquema de periodización del desarrollo capitalista en México"

(Notas), *Investigación Económica,* núm. 153, julio-septiembre, Facultad de Economía-UNAM, México.

Cordera, Rolando

(1972), "Estado y desarrollo en el capitalismo tardío y subordinado", *Revista de la Escuela Nacional de Economía*, vol. XXXI, núm. 123, octubre, México.

Cordera, Rolando

(1979), "Estado y economía en México: la perspectiva histórica", *Estado y procesos de acumulación,* núm. 3, CIDE/SEP, México.

Cordera, Rolando y Adolfo Orive

(1971), "México: la industrialización subordinada", TASE, núm. 4, mayo, México.

Córdova, Arnaldo

(1972), "Las reformas sociales y la tecnocratización del Estado mexicano", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, vol. XVIII, núm. 70, Nueva época, octubre- diciembre, UNAM, México.

Córdova, Arnaldo

(1973), *La ideología de la Revolución Mexicana· la formación del nuevo régimen*, Era, México.

Córdova, Arnaldo

(Inédito), *La transformación del PNR en PRI El triunfo del corporativismo en México*, IIS-UNAM, México.

Corona, Enrique

(1963), *Al servicio de la escuela popular,* SEP/Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México.

Cosío Villegas, Daniel

(1965), *Historia moderna de México*, vol. VIII, núm. 1, La República Restaurada, vida social, Hermes, México.

Cosío Villegas, Daniel

(1972), *El sistema político mexicano: las posibilidades de cambio*, Joaquín Mortiz, México.

Cotgrove, Stephen F.

(1963), *Educación técnica y cambio social,* Rialp, Madrid.

Covarrubias, José F.
(1953), "La trascendencia política de la Reforma Agraria", *Problemas Agrícolas e Industriales de México*, vol. V, núm. 3, México.
Cowart, Billy F.
(1966), "La obra educativa de Torres Bodet", en *Jornadas*, núm. 59, El Colegio de México, México.
Dawson, Christopher
(1962), *La crisis de la educación occidental*, Rialp, Madrid.
De la Cruz, Rafael
(1987), *Tecnología y poder*, Siglo XXI Editores, México.
De la Luz Mena, José
(1941), *La escuela socialista: su desorientación y fracaso*, México.
De la Luz Mena, José y Eduardo Urzáis
(1921), *Informe presentado por los delegados del estado de Yucatán* (al Congreso Nacional de Maestros), Yucatán, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado, México.
De la Peña, Moisés Y.
(1970), *El pueblo y su tierra: mito y realidad de la reforma agraria en México*
De la Peña, Sergio
(1975), "Estado, desarrollo económico y proletariado", Comercio Exterior, 25 (12).
De la Peña, Sergio
(1977), *La formación del capitalismo en México*, Siglo XXI Editores, México.
De la Peña, Sergio
(1984), *Trabajadores y sociedad en el siglo XX*, Siglo XXI Editores/UNAM, México.
De Riz, Liliana y Emilio de Ipola
(1985), "Acerca de la hegemonía como producción histórica", en *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*, Siglo XXI Editores, México.
De Vries, Egbert y José Mediana Echavarría
(1960), *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, vol. I, Unesco, México.
Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas

Dewey, John
(1971), *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires.
Díaz Covarrubias, José
(1875), *La instrucción pública en México (estado que guarda la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República), progresos realizados, mejoras que deben introducirse*, Imprenta del Gobierno, México.
Dirección General de Estadística
(1956), *Estadísticas Sociales del Porfiriato: 1877-1910*, Dirección General de Estadística, Secretaría de Economía, México.
Dirección General de Estadística
Anuarios Estadísticos de los Estados Unidos Mexicanos, Desde 1928 hasta 1965, Secretaría de Economía, México.
Dos Santos, Theotonio
(1969), "La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina", en *La dependencia político-económica de América Latina*, Siglo xxi Editores, México.
Dos Santos, Theotonio
(1970), *Dependencia económica y cambio revolucionario*, Nueva Izquierda, Caracas, Venezuela.
Durand Ponte, Víctor Manuel
(1980), *La ruptura de la nación (Historia del movimiento obrero mexicano de 1938-1952)*, iis-unam, México.
Durkheim, Emilio
(1974), *Educación y Sociología*, Shapire, Buenos Aires.
Eckstein, Salomón
(1966), *El ejido colectivo en México*, fce, México.
Eckstein, Salomón
(1968), *El marco macroeconómico del problema agrario mexicano* (documento preliminar), Centro de Investigaciones Agrarias, México.
Emmanuel, Arguiri y otros
(1976), *Imperialismo y comercio internacional*, Córdova, Argentina, *Cuadernos Pasado Presente*, Siglo xxi Editores, México.
Evers, Tilman
(1979), *El Estado en la periferia capitalista*, Siglo xxi Editores, México.

nzylber, Fernando
(1992), "Educación y transformación productiva con equidad", *Revista de la CEPAL,* núm. 47, agosto, ONU, Santiago de Chile.
cón, Romana
(1977), *El agrarismo en Veracruz: la etapa racional (1928-1935)*, El Colegio de México, México.
ández Constantino Oscar
(1984) "Dificultades estructurales para la incorporación de la investigación científica al sistema productivo", en Mohar Oscar (comp.), *Crisis y contradicciones en la educación técnica de México*, Grupo Editorial Gaceta, México.
nández, Florestan
(1973), "Problemas de conceptualización de las clases sociales en América Latina", en Benítez Zenteno, Raúl (coord.) (1973), *Las clases sociales en América Latina*, IIS-UNAM, México.
rer Guardia, Francisco
(1908), *La escuela moderna*, CEM, España.
res, Edmundo
(1961), *Tratado de economía agrícola*, FCE, México.
res Olea, Víctor
(1970), *Política y desarrollo*, Centro Nacional de Productividad, México.
ud, J.H. y A. Halsey
(1959), "Education and Social Structure: Theory and Methods", *Harvard Education Review*, vol. 29, núm. 14, Fall, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
ud, J.H.A. Halsey (coords.)
(1966), *Education, Economic and Society*, New York Press.
ire, Paulo
(2005) *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York.
tado, Celso
(1969), *La economía latinoamericana desde la conquista Ibérica hasta la Revolución Cubana*, Siglo XXI Editores, México.
tado, Celso
(1971), *La hegemonía de los USA y América Latina*, Edicusa, Madrid.

Furtado, Celso
(1961) *Breve introducción al desarrollo,* FCE, México.
Gallo Martínez, Víctor
(1959), *Estructura económica de la educación mexicana,* SEP, México.
Gallo Martínez, Víctor
(1963), *La educación preescolar y primaria,* SEP, México.
Gamio, Manuel
(1917), *Forjando Patria,* Porrúa, México.
García Cantú, Gastón
(1969), *El socialismo en México,* Siglo XXI Editores, México.
García Ruiz, Ramón
(1979), *La educación rural,* Folleto, México.
García Téllez, Ignacio
(1935), *Socialización de la cultura; seis meses de acción educativa,* La Impresora, México.
García Téllez, Ignacio
(1969), *La problemática educativa en México,* Nueva América, México.
Garrido, Luis
(1963), *"José Vasconcelos", Cuadernos de sociología,* UNAM, México.
Gerth y Mills
(1963), *Carácter y estructura social,* Paidós, Buenos Aires.
Giddens, Anthony
(1996), *La estructura de las clases en las sociedades avanzadas,* Alianza, España.
Gilly Adolfo
(1971), *La revolución interrumpida,* El Caballito, México.
Godelier Mauricio
(1980), "Infraestructura, sociedades e historia", *Cuicuilco,* núm. 1, julio.
Gómez Navaz, Leonardo y otros
(1967), *La educación, historia, obstáculos, perspectivas,* Nuestro Tiempo, México.
González Casanova, Enrique
(1983), "Vasconcelos el educador", *Los Universitarios,* núm. 19, mayo.
González Casanova, Pablo

ınzález Casanova, Pablo
(2006), *Sociología de la explotación,* Clasco, Argentina
ınzález Casanova, Pablo y Enrique Florescano
(coords. –1986–), *México hoy,* Siglo xxi Editores, México.
ınzález Cosío, A.
(1981), "Los años recientes. 1964-1976", en Solana, F. y otros (1981) (coord.), *Historia de la educación pública en México,* fce-sep, México.
ınzález Navarro, Moisés
(1970), *México: el capitalismo nacionalista,* Costa-Amic Editores, México.
ınzález Ramírez, Manuel
(1970), *La revolución social en México,* 3 t. México.
nzález Roa, Fernando
(1953), "El aspecto agrario en la Revolución Mexicana", *Problemas Agrícolas e Industriales de México,* vol. V (3).
nzález Soriano, Raúl
(1983), *Ensayos sobre la acumulación de capital en México,* Universidad Autónoma de Puebla, México.
rz, André
(1964), *Estrategia obrera y neocapitalismo,* era, México.
tgrove, Stephen E.
(1963), *Educación técnica y cambio social,* Rialp, Madrid.
uld, Julious
(1964), *A Dictionary of the Social Sciences,* Free Press of Glencoe, Nueva York.
uldner H. Alvin
(1973), *La crisis de la sociología occidental,* Amorrortu, Buenos Aires.
ıciarena, Jorge
(1966), "Presiones internas, inestabilidad política y desarrollo económico en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología,* vol. xxviii (2), unam, México; véase también pledes (1967), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
ıcida, Elsa Margarita
(1994), *El programa industrial de la revolución,* iie-unam, 1994, México.
ımsci, Antonio

Gramsci, Antonio
(1970), *Antología,* Siglo xxi Editores, México.
Gramsci, Antonio
(1975a*), El materialismo histórico y la filosofía de B Croce,* Juan Pablos Editores México.
Gramsci, Antonio
(1975b*), Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno,* Juan Pablos Editores, México.
Gramsci, Antonio
(1980), *El resurgimento,* Juan Pablos Editores, México.
Gramsci, Antonio
(1981), *La alternativa pedagógica,* Fontamara, Barcelona, España.
Gual Vidal, Manuel
(1947), *Diez discursos de educación: programa educativo del licenciado Miguel Alemán,* Dpto. de Publicación y Propaganda, México.
Guevara, Niebla, Gilberto
(2008), *1968 Largo camino a la democracia,* Cal y Arena, México.
Guillén, Héctor R.
(2000), *Orígenes de la crisis en México,* era, México.
Guillén, Romo Héctor
(1978), "La teoría del imperialismo de Ernest Mandel", en *Críticas de la economía política,* núm. 9, octubre-diciembre.
Gutelman, Michael
(1978), *Capitalismo y reforma agraria en México,* era, México.
Guzmán, José T.
(1983), *Alternativas para la educación en México,* Gernica, México.
Guzmán, Martín Luis
(comp. —1967—), *Escuelas laicas,* Empresas Editoriales, México. *(Colección el liberalismo mexicano en pensamiento y acción).*
La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina,
Revista de Investigación y Educación, núm. 3, octubre-diciembre, pp.58-63
Hall, John Whitney
(1973), "El imperio japonés", en *Historia universal,* vol. xx, Siglo xxi

Halperin Donghi Tulio
(1969), *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza, Madrid.
Hans, Nicholas
(1953), *Educación comparada*, Nova, Buenos Aires.
Hansen, Roger
(1971), *La política del desarrollo mexicano*, Siglo xxi Editores, México.
Harbison, Federick & Charles A. Myers
(1964), *Education Manpower and Economic and Society*, MacGraw-Hill, Nueva York.
Hayashi M. Laureano
(1992), "La educación mexicana en cifras", *El Nacional*, México.
Heath, Shirley Brice
(1972), *La política del lenguaje de México: de la Colonia a la nación*, sep-ini, México.
Heller, Herman
(1955), *Teoría del Estado*, fce, México.
Hermida Ruiz, Ángel J. De
(1975), *Primer congreso nacional de instrucción*, El Caballito, México.
Hernández Luna, Juan
(1967), "D. Gregorio Torres Quintero y el monopolio del libro de texto", suplemento de *El Nacional*.
Hernández, Salvador
(1973), *Un ensayo sobre el imperialismo norteamericano en México*, Cuadernos I, fcpys-unam, México.
Hirsch, Joachim
(1977), "Elementos para una teoría marxista del Estado", *Críticas de la Economía Política*, núm. 12/13.
Hobsbawm, Erick J.
(1954), "El aporte de Marx a la historiografía", en *Diógenes*, núm. 7.
Hobsbawm, Erick J.
(1964), *Las revoluciones burguesas*, Ediciones Guadarrama, Madrid.
Hobsbawm, Erick J.
(1968), *Industry and Empire*, Weidenfed and Nicolson, Londres.

Hobsbawm, Erick J.
(1978), *En torno a los orígenes de la revolución industrial,* Siglo xxi Editores, México.
Holloway, John y Sol Picciotto
(1984), "Capital crisis y Estado", *Estudios Políticos,* vol. II, abril-junio y vol. III, julio-septiembre.
Holloway, John y Sol Picciotto
(1990), "Crisis, fetichismo y composición de clase", *Relaciones,* núm. 3, uam-Xochimilco, México.
Holloway, John y Sol Picciotto
(Inédito), *La caída,* iesh/uap, México.
Holloway, John
La crisis, iesh / uap, Inédito.
Hoyo A., José Luis
(1973), *Grupos empresariales: dominación y hegemonía· las clases dirigentes en México,* fcpys-unam, México.
Huerta, Arturo
(1986), *Economía mexicana más allá del milagro,* Cultura Popular, iiec-unam, México.
Huitzer, Gerrit
(1970), *La lucha campesina en México,* Centro de Investigaciones Agrarias, México.
Ianni, Octavio
(1980), *La formación del Estado populista en América Latina,* era, México.
Ianni, Octavio
(1985), *El Estado capitalista en la época de Cárdenas,* Era, México.
icetex
(s. f.), *Recursos y requerimientos de alto nivel,* Bogotá, Colombia.
Ilich, Rubin Isaac
(1977), *Ensayos sobre la teoría marxista del valor,* Siglo xxi Editores, México.
Ilich, Ivan
(1973), *La sociedad desescolarizada,* Barral Editores, Barcelona.

Instituto de Geografía-UNAM
(s/f), *Distribución geográfica de la población de la República mexicana.* UNAM, México.
Janossy, Franz
(1980) "La fuerza de trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores", en *Economía política de la Educación*, Nueva Imagen, México.
Johnson, Harry M.
(1965), *Sociología una introducción sistemática*, Paidós, Buenos Aires.
Jolly, Richard
(1974), *El devenir de la educación*, 3 vols., Unesco-SEP/Setentas, México.
Kandel, I.L.
(1942), *La educación en América Latina*, Bureau of Publications Teachers College/Columbia University, Nueva York.
Keesing, Donald B.
(1973), "Crecimiento cuantitativo y financiamiento de la educación en México", en *La economía mexicana (Política y desarrollo)*, tomo II, selección de textos de Leopoldo Solís, FCE, México.
Kerr, Clark y otros
(1963), *El industrialismo y el hombre industrial*, Eudeba, Buenos Aires.
Key, Cristóbal
(1989), "Un reto para las teorías latinoamericanas de desarrollo y subdesarrollo", *Revista Mexicana de Sociología*, año LV, núm.3, julio-septiembre de 1993, IIS-UNAM, México.
King G., Richard, David Kline y otros
(1972), *Nueve universidades mexicanas. Un análisis de su crecimiento y desarrollo*, ANUIES, México.
Koopman G. Robert
(1968), *Desarrollo del curriculum*, Troquel, Buenos Aires.
Kosik, Karen
(1967), *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México.
Krauze, Enrique
(1976), *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, Siglo XXI Editores, México.

Krauze, Enrique
(1993), "Pasión y contemplación en Vasconcelos", *Vuelta*, mayo.
Labarca, Guillermo
(1980), *Economía política de la educación*, Nueva Imagen, México.
Lange, Oscar
(1971), *Economía política*, FCE, México.
Larroyo, Francisco
(1967), *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México.
Latapí, Pablo
(1964), *Diagnóstico educativo nacional*, Centro de Estudios Educativos, México.
Latapí, Pablo
(1975), "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)", *Revista de Comercio Exterior*, vol. 25, núm. 12, diciembre, RCE, México.
Lefebvre, Henri
(1969), *Sociología de Marx*, Ediciones Península, Barcelona.
Leite López, José
(1978, *La ciencia y el dilema de América Latina*, Siglo XXI Editores, México.
Lerner, Victoria
(1979), "La educación socialista", en *Historia de la Revolución Mexicana*, vol. 17, El Colegio de México, México.
Lewis, Oscar
(1958), "México desde 1940", *Investigación Económica*, vol. XVIII, núm. 70.
Ley de 6 de enero de 1915
(1973), Venustiano Carranza, Veracruz, enero 6 de 1915, en Córdova, Arnaldo, *Ideología de la Revolución Mexicana.*
Lipset, Symour Martin. y B. Bendix
(1963), *Movilidad social en la sociedad industrial*, Con un apéndice por Gino Germani, Eudeba, Buenos Aires.
List Friederich
(1955), *Sistema nacional de economía política*, Aguilar, Madrid, España.
Llinás Álvarez, Edgar
(1978), *Revolución, educación y mexicanidad*, UNAM, México.

Lombardo Toledano, Vicente
(1924), *El problema de la educación en México,* en Ponencia presentada a la VI Convención de la CROM.
Lombardo Toledano, Vicente
(1940), "El aspecto administrativo", *Revista Mexicana de Educación,* año I, núm. 4, noviembre.
Lombardo Toledano, Vicente
(1973), *El problema del indio,* SEP/Setentas, México.
López Cámara, Francisco
(1970), *Clase media y desarrollo,* Centro Nacional de Productividad, México.
López, Francisco Javier Alejo
(1969), *La estrategia del desarrollo económico de México en 1920-1970,* Tesis de Licenciatura, FCE/UNAM, México.
Lorey, David
(1990), "La universidad y el desarrollo económico de México desde 1929", en Anguiano, Arturo (coord.), *La modernización de México,* UAM-Xochimilco, México.
Lowy, Michel y otros
(1974), *Sobre el método marxista,* Grijalbo, México.
Lozoya, Jorge Alberto
(1970), *El ejército mexicano (1911-1965),* El Colegio de México, México.
Madero Francisco I.
(1973), "Plan de San Luis Potosí, San Luis Potosí", en Córdova, Arnaldo, *Ideología de la Revolución Mexicana 1910,* ERA, México.
Manacorda, Mario
(1966), *Marx y la pedagogía de nuestro tiempo,* Unión Sindical/UAG, (Traducción del original publicado en italiano), México.
Mancisidor, José
(1971), *Historia de la Revolución Mexicana,* Ediciones Mexicanas Unidas, México.
Mandel, Ernest
(1979), *El capitalismo tardío,* ERA, México.
Manifiesto Villista del 30 de mayo de 1914
(1965), cit. por Aldama R. Francisco, en *La revolución en el estado de*

Mannheim, Kart
(1959), *Diagnóstico de nuestro tiempo*, FCE, México.
Mannheim, Kart
(1966), "Introducción a la sociología de la educación", *Revista de Derecho Privado*, Madrid/España.
Mantovani, Juan
(1958), *La educación popular en América Latina,* Editorial Nova, Argentina.
Marini, Ruy Mauro
(1960), *Subdesarrollo y revolución,* Siglo XXI Editores, México.
Marini, Ruy Mauro
(1973), *Dialéctica de la dependencia*, ERA, México.
Martín, Nicolás
(1973), "El Marx desconocido" prefacio a los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política de Marx*, Siglo XXI Editores, México.
Martínez Assad, Carlos
(1984), *El laboratorio de la Revolución,* Siglo XXI Editores, México.
Martínez de Navarrete, Ifigenia
(1959), "Notas sobre la distribución del ingreso nacional en México", *Investigación Económica,* vol. XIX, núm 73, 1er. Trimestre.
Martínez Jiménez, Alejandro
(1981), *La educación en la formación social mexicana, 1875-1965,* Tesis doctoral, FCPyS-UNAM, México
Martínez, Jiménez, Alejandro
(1996), *La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965,* UAM-Xochimilco, México.
Marx y F. Engels
(1958), *La ideología alemana*, Pueblos Unidos, Montevideo, Uruguay.
Marx y F. Engels
(1971), *El Capital*, t. I, FCE, México.
Marx y F. Engels
(1987), *Introducción general a la crítica de la economía política /1857,* 15ª edición, Cuadernos Pasado y Presente, México.
Marx y F. Engels

larx, Carlos
(1958), *La ideología alemana,* Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo, Uruguay.
larx, Carlos
(1982) *Marx escritos de juventud,* FCE. México.
larx, Carlos
(1966), "Carta de C. Marx a P. V. Annenkov. (Bruselas 18-12-1846)", en Carlos Marx y F Engels, *Obras escogidas en dos tomos,* t. II, Progreso, Moscú.
larx, Carlos
(1966b), "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política", en *Obras completas de Carlos Marx y Federico Engels,* 2 vols., Progreso, Moscú.
larx, Carlos
(1968), "Manuscritos económicos filosóficos", Grijalbo, México.
larx, Carlos
(1973), *Los elementos fundamentales para la crítica de la economía política de Marx,* Siglo XXI Editores, México.
larx, Carlos
(1975), *Teorías sobre la Plusvalía,* 3 vols., Cartago, Buenos Aires, Argentina
larx, Carlos
(1987b), *Miseria de la Filosofía,* México, Siglo XXI.
arx, Carlos
(1977), *El Capital,* Siglo XX Editores, México.
arx, Carlos y Federico Engels
(1932), *Manifiesto del Partido Comunista,* Ediciones de Cultura Popular, México.
atesanz, José Antonio
(1978), "Las ideas y las generaciones intelectuales", en *Historia de México,* t. II, Salvat, México.
attick, Paul,
(1985), *Marx y Keyne,* ERA, México.
atute, Álvaro y Martha Donís
(comp. –1984–), *José Vasconcelos de su vida y su obra* (textos seleccionados

Mayo, Sebastián
(1964), *La educación socialista en México: el asalto a la Universidad Nacional,* BEAR, Rosario, Argentina.
McBride, George McCutchen
(1951), "Los sistemas de propiedad rural en México", *Problemas agrícolas e industriales de México,* vol. III (3).
Medin, Tzvi
(1972), *Ideología y* praxis *política de Lázaro Cárdenas,* Siglo XXI Editores, México.
Medina Echavarría, José y Benjamín Higgins
(1960), *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, vol. II, Unesco, México.
Meneses Morales, Ernesto
(1983), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911,* Porrúa, México.
Meneses Morales, Ernesto
(1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934,* Centro de Estudios Educativos, México.
Meneses Morales, Ernesto
(1988), *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, Centro de Estudios Educativos, México.
Meneses Morales Ernesto
(1991), *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, CEE México.
Merton, Robert K
(1984), *Teoría y estructura sociales*, FCE, México.
Meyer, Jean
(1971), "La cristiada", en *Extremos de México. Homenaje a Daniel Cosío Villegas*, El Colegio de México, México.
Meyer, Jean
(1973), *La cristiada*, Siglo XXI Editores, México.
Meyer, Jean, Enrique Krauze y Cayetano Reyes
(1977), *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1924-1928,* t. X (Estado y Sociedad en Calles), El Colegio de México, México.

eyer, Lorenzo
(1972), *México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero* (1917-1942), El Colegio de México, México.
eyer, Lorenzo, Rafael Segovia y Alejandra Lajous
(1978), *Historia de la Revolución Mexicana*, vol. XII, La política del Maximato, 1928-1934, El Colegio de México, México.
iliband, Ralph
(1970), *El Estado en la sociedad capitalista,* Siglo XXI Editores, México.
ills, Wright
(1957), *Las clases medias en Norteamérica (White collar),* Aguilar, Madrid.
iñano García, Max A.
(1945), *La educación rural en México*, SEP, México.
ohar B. Oscar
(comp. -1984-), *Crisis y contradicciones en la educación técnica de México,* Grupo Editorial Gaceta, México.
olina Enríquez, Andrés
(1953), "Los grandes problemas nacionales", *Problemas agrícolas e industriales de México*, vol. V, (1).
olina, Alicia
(1981), *Antología de textos sobre educación de José Vasconcelos,* SEP/ochentas, México.
ollo, S.
(1969), L'ecole dans la societé, Dunod, París.
ommsen, Wofgang J.
(1981), "La época del imperialismo", en *Historia Universal,* vol. XXVIII, Siglo XXI Editores, México.
onroy, Guadalupe
(1975), *Política educativa de la Revolución,* SEP/setentas, México.
onsiváis, Carlos
(1976), "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en *Historia general de México*, El Colegio de México, México.
onzón, Luis G.
(1936), *Detalles de la educación socialista implantables en México*, Talleres de la Nación, México

Moore, Wilbert E.
(1954), "El impacto del industrialismo en la población", *problemas agrícolas e industriales de México*, vol.VI (2).
Mora Forero, Jorge R.
(1976), *La ideología educativa del régimen cardenista,* tesis doctoral, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, México.
Mora, José María Luis
(1949), *El clero, la educación y la libertad,* Empresas Editoriales, México
Mora, José María Luis
(1967), *Escuelas laicas*, Empresas Editoriales, México.
Moreira, J.R.
(1960), "Educacao e desensolvimento no Brasil", *Publicacao,* núm. 19, Centro Latinoamericano de Pesquisas en Ciencias Sociales, Río de Janeiro.
Mosk, Sanford A.
(1954), "La revolución industrial en México", *Problemas agrícolas e industriales de México*, vol III, núm. 2, abril-junio.
Muñoz Izquierdo, Carlos
(1967), *La inversión en el sistema educativo nacional y sus fuentes de financiamiento hasta 1970,* Centro de Estudios Educativos, México.
Muñoz Izquierdo, Carlos
(1996), *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, FCE, México.
Nacional Financiera
(1963), *50 años de Revolución Mexicana en cifras,* Nafinsa, México.
Nacional Financiera
(1972), *La economía mexicana en cifras,* Nafinsa, México.
Noyola, J. y D.G. López Rosado
(1951), "Los salarios reales en México 1939-1950", *Trimestre económico*, vol. XVII (70), abril-junio.
Ornelas, Carlos
(1995), *El sistema educativo mexicano (La transición del siglo)*, FCE, México.
Ortega M., Fidel
(1967), *Política educativa de México,* Progreso, México
Ossowski, Stanislaw
(1963), *Class Structure in the Social Consciousness*, Routledge K. Paul,

"Plan de Ayala, reformas y ratificación, San Pablo Oxtotepec, 19 de junio 1914", en Córdova, Arnaldo, (1973) *Ideología de la Revolución Mexicana* FD.

Pacto de Torreon del 8 de julio de 1914
(1971), Cláusula 8a. que se firmó entre Carrancistas y Villistas, cit. por Adolfo Gilly *La Revolución Interrumpida,* El Caballito, México.

Padilla Aragón, Enrique
(1967), "La historia de México y los ciclos económicos", en *Ciclos económicos y política de estabilización*, Siglo xxi Editores, México.

Padilla Aragón, Enrique
(1969), México: desarrollo con pobreza, Siglo xxi Editores, México.

Palavicini, Félix F.
(1910), *Problemas de la educación*, Valencia Sempere Editores, México.

Palavicini, Félix F.
(1916), *La patria por la escuela*, Linotipografía Artística, México.

Pani, Alberto J.
(1912) *La instrucción rudimentaria en la República*, Müller hnos, México.

Pani, Alberto J.
(1918), *Una encuesta sobre educación popular*, Poder Ejecutivo Federal, México.

Pani, Alberto J.
(1936), *Mi contribución al nuevo régimen* (1910-1933), Cultura, México.

Paoli, Francisco L. y E. Montalvo
(1977), *El socialismo olvidado en Yucatán*, Siglo xxi Editorial, México.

Parsons, Talcott
(1961), "The School Class as a Social System: Some of its Funcxtions in American Society", en *Education Economy And Society,* USA, The Free Press of Glencoe Inc.

Parsons, Talcott
(1964), *Social Structure and Personality*, Collie MacMillan Ltd, Londres.

Partido Nacional Revolucionario
(1934), "Secretaría de Acción Agraria", *Educación socialista*, folleto núm. 9 (edición especial para los campesinos), México.

Paz, Octavio
(1972), "Carta a Adolfo Gilly", *Plural*, núm. 5, febrero, México.

Pereira, Luis y Foracchi, Marialice M.
(comp. -1970-), "Educación y sociedad", en *Ensayos sobre sociología de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires.
Pérez López, Enrique
(1960), "El producto nacional", en *México cincuenta años de revolución*, t. I, "La economía", FCE, México.
Piaget, Jean
(1969), *El estructuralismo*, Proteo, Buenos Aires.
Piaget, Jean
(1974), *Adónde va la educación*, Teide, Barcelona.
Plancke, Robert
(2009), "Decroly, Ovide (1971-1932)", en Château, Jean (2009), *Los grandes pedagogos*, FCE, México.
PNR
(1963), "1er. plan sexenal del PNR", *Política*, año IV, núms. 83 y 85, 1 de octubre y 1 de noviembre.
Ponce, Aníbal
(1970), *Educación y lucha de clases*, Editores Viento del Mundo, Buenos Aires.
Portantiero, Juan Carlos
(1981), *Los usos de Gramsci*, Folio Ediciones, México.
Portelli, Hugues
(1980), *Gramsci y el Bloque histórico*, Siglo XXI Editores, México.
Portelli, Hugues
(1976), *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI Editores, México.
Portes Gil, Emilio
(1936), *La escuela y el campesino; el porqué de la educación socialista*, PNR, México.
Portes Gil, Emilio
(1954), *Quince años de política mexicana*, Ediciones Botas, México.
Poulantzas, Nicos
(1969), *Clases sociales y poder político en el Estado capitalista*, Siglo XXI Editores, México.
Poulantzas, Nicos y Ralph Miliband
(1972), "El Estado capitalista", *Siempre!*, núm. 994, 12 de julio

rawda, J.
(1987), *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Grijalbo, México.
rograma del Partido Liberal
(1973), St. Louis Mo., julio 10 de 1906, en Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana* FD.
uga, Cristina y otros
(1988), *Evolución del Estado mexicano (Consolidación (1940-1983)*, Tomo III, El Caballito, México.
)uirk, Robert E.
(1962), *La Revolución Mexicana* (La Convención de Aguascalientes, 1914-1915), Azteca, México.
.aby, David L.
(1974), *Educación y revolución social en México,* SEP/setentas, México.
.aby, David L.
(1968), "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México", en *Historia mexicana,* vol XXIII (2), octubre-diciembre, El Colegio de México, México.
.amírez, Rafael
(1941), *México: la revolución y la educación*, Imprenta Universitaria, México.
.amos, Samuel
(1941), *Veinte años de educación en México,* UNAM, México.
.amos, Samuel
(1976), "Obras completas", en *Veinte años de educación en México*, vol. II, UNAM, México.
.atinoff, Luis
(1967), "Algunos problemas de la formación y utilización del capital humano en el desarrollo reciente de América Latina: una interpretación", *Revista Mexicana de Sociología,* año XXIX, vol. XXIX, núm. I, enero-marzo.
.atinoff, Luis
(1994), "La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, núms. 3 y 4, CEE, México.
.atinoff, Luis

Nacional de Colombia, PLEDES, presentada al VI World Congress of Sociology Round Table on Sociology of Education.

Ratinoff, Luis
(Inédito, 1967), *Problemas estructurales de los sistemas nacionales de educación, de una tipología analítica,* Universidad Nacional de Colombia, PLEDES, Bogotá.

Reed, John
(1971), *México insurgente,* Ariel, Barcelona.

Rendón Garcini, Ricardo
(1993), *El prosperato,* Siglo XXI Editores, México.

Revista Política
(1963), "Plan Sexenal 1934-1940", año IV, núm. I, noviembre.

Reyes Osorio, Sergio
(1968), "Presentación y resumen del trabajo de Salomón Eckstein", *El marco macroeconómico del problema agrario mexicano,* Centro de Investigaciones Agrarias, México.

Reynolds, Clark W.
(1973), *La economía mexicana, su estructura y crecimiento en el siglo XX,* FCE, México.

Rivera Ríos, Miguel Ángel
(1986), *Crisis y reorganización del capitalismo mexicano,* ERA, México.

Rivera Ríos, Miguel Ángel y P.G. Sánchez
(1980), "México: acumulación de capital y crisis en la década de los sesenta", *Teoría y Política,* núm. 2, octubre-diciembre.

Robles. Gonzalo N.
(1960), "El desarrollo industrial", en *México 50 años de Revolución,* FCE, México.

Roman, Richard
(1976), *Ideología y clase en la Revolución Mexicana,* SEP/setentas, México.

Rosenberg, David
(1979), *Comentarios a los tres tomos de El Capital* (material de apoyo a la docencia), FE-UNAM, México.

Rosenzweig Hernández, Fernando
(1962), "El proceso político y el desarrollo económico de México,

›senzweig Hernández, Fernando
(1965a), "El desarrollo económico de México (1877-1911)", *Trimestre Económico*, vol. XXXI (3), julio-septiembre.
senzweig Hernández, Fernando
(1965b), *Historia moderna de México,* Hermes, México.
iz Ramón, Eduardo
(1977), *México 1920-1958, el reto de la pobreza y del analfabetismo,* FCE, México.
ller, Michael
(1953), "How Far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreing Sistems of Education", N. Hans, *Educación comparada*, Nova, Buenos Aires.
:z, Hugo
(2008), "Gramsci: la educación como política", en *Veredas, revista del pensamiento sociológico*, número especial, México, UAM-Xochimilco, México.
:nz, Moisés
(1927), *El sistema de escuelas rurales en México,* SEP, México.
:nz, Moisés
(1928a), *Escuelas federales en la Sierra de Puebla,* Talleres Gráficos de la Nación, México.
:nz, Moisés
(1928b), *La educación rural en México*, Talleres Gráficos de la Nación, México,
nz, Moisés
(1939), *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Imprenta Torres Aguirre, Lima, Perú.
nz, Moisés
(1964), "La educación rural en México", en Juan Comas, *Antropología social aplicada en México*, Instituto Indigenista Americano, México.
ıma, Pierre
(1979), *El proceso de subdesarrollo*, ERA, México.
ızar, Rosendo
(1953), *Líderes y sindicatos*, T.C. Modelo, México.

Salazar, Rosendo
(1972), *Las pugnas de la Gleba (los albores del movimiento obrero en México)*, vol. I, Comisión Nacional Editorial del PRI, México.
Saldívar Américo
(1988), "La década del desarrollo estabilizador", en Saldívar Américo, Pedro López Díaz y M. Luisa Hernández (1988), *Estructura económica y social de México,* Quinto Sol, México.
Sánchez, George Isidro
(1936), *Mexico a Revolution by Education*, The Socialistic School, Viking, Nueva York.
Sánchez, George Isidro
(1944), "Los problemas fundamentales de la educación en México", *Educación Nacional*, núm. 1, SEP, México.
Santa Fe, Alberto
(1969), *El socialismo en México*, ERA/Siglo XXI Editores, México.
Santiago Sierra, Augusto
(1973), *Las misiones culturales*, SEP/setentas, México.
Schelsky, H.
(1961), "Technical Change and Educational Development", en A.H. Halsey *et al.*, *Education, Economy and Society,* Free Press, Nueva York.
Schiller, Federico
(1972), "El estado estético del hombre", en Sánchez Vázquez, Adolfo (comp.), *Antología*, Lecturas Universitarias, núm. 14, UNAM, México.
SE/IFCM
(1963) *Teoría y aplicación de la reforma educativa*, SEP/IFCM México.
Secretaría de Economía
(1956), *Estadísticas sociales del Porfiriato* (1877-1910), DGE, México.
Secretaría de Economía
(1965) *Anuarios estadísticos de los Estados Unidos Mexicanos, de 1928 a 1965,* Dirección General de Estadística, México.
Secretaría de Economía
(1956), *Estadísticas sociales del Porfiriato*, Dirección General de Estadística, México.

cretaría de Educación Pública
(1926), *La educación pública a través de los informes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*, SEP, México.
cretaría de Educación Pública
(1927), *El sistema de escuelas rurales en México en 1927*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
cretaría de Educación Pública
(1928a), *El esfuerzo educativo en México 1924-1928,* t. II, La obra del gobierno federal en el marco de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles, SEP, México.
cretaría de Educación Pública
(1928b), *Las misiones culturales en 1927*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
cretaría de Educación Pública
(1933), *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la educación pública al 31 de agosto de 1933,* 2 vols., SEP, México.
cretaría de Educación Pública
(1938), *Libro de la lectura de tercer año*, Comisión Editora Popular, México.
cretaría de Educación Pública
(1941), *La educación pública en México,* 3 vols., "México, desde el 1o de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940", SEP, México.
cretaría de Educación Pública
(1944), *Programas para las escuelas primarias de la República mexicana*, SEP, México.
cretaría de Educación Pública
(1946), *Obra educativa en el sexenio 1940-1946,* Talleres Gráficos de la Nación, México.
cretaría de Educación Pública
(1958), *Seis años de labor educativa, 1. de diciembre de 1952 al 30 de noviembre de 1958*, SEP, México.
cretaría de Educación Pública
(1960), *Boletín del Consejo Nacional Técnico de la Educación,* vol. III, núm. 2, febrero, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública
(1961), "Plan nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México", *Educación, revista de orientación pedagógica,* núm. 6, segunda época, mayo, SEP, México.
Secretaría de Educación Pública
(1964a), *Obra educativa en el sexenio 1958-1964,* SEP, México.
Secretaría de Educación Pública
(1964b), *Perfil del maestro de educación primaria en el DF Estudio socio-económico, cultural,* Laboratorio de Sociopedagogía, Instituto Nacional de Pedagogía, México.
Secretaría de Educación Pública
Memorias años: (1934-1935) (1935-1936) (1937-1938) (1939-1940) (1941-1942) (1943-1944) (1947-1948) (1948-1949) (1949-1950) (1950-1952), SEP, México.
Secretaría de Educación Pública
(1963), *Teoría y aplicación de la reforma educativa,* SEP, México.
Secretaria de Educación Pública
(1965), *Cinco años de labor educativa del gobierno de México.*
Secretaría de Educación Pública "Bases para la organización de la escuela primaria conforme a la acción" (1967), cit., por Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México,* Porrúa, México.
Secretaría de Educación Pública
(1970), *La educación pública en México 1964-1970,* t. I, SEP, México.
Secretaría de Educación Pública-IFCM
(1963), *Teoría y aplicación de la reforma educativa,* SEP/IFCM, México.
Secretaría de Educación Pública-Secretaría de la Presidencia
(1976), *México a través de los mensajes presidenciales,* t. II, "La educación pública", SEP/Secretaría de la Presidencia, México.
Secretaría de Educación Pública-Unesco
(1947), *Estudio acerca de la educación fundamental en México,* Biblioteca Enciclopédica Popular, 2a. época, núm.183, Comité de México/Unesco.
Secretaría de Gobernación
(1940), *Seis años de gobierno al servicio de México,* 1934-1940, México.

ecretaría de Industria y Comercio
(1961), *Fundamentos estadísticos del plan de once años de educación primaria*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
ecretaría de Industria y Comercio
(1968), *Ingresos y egresos de las familias de la República mexicana,* Talleres Gráficos de la Nación, México, julio.
ecretaría de Industria y Comercio
(Varios años), Censos de población 1895-1960, Dirección General de Estadística, México.
ecretaría de Justicia e Instrucción Pública
(1889), *Memoria*, México.
egovia, Rafael,
(1973) "Un análisis de las instituciones políticas", en *Plural,* t. II, núm. 18.
emanario *El Mañana*
(1911-1912) Guadalajara, Jal.
emo, Enrique
(1973), *Historia del capitalismo en México*, ERA, México.
ecretaría de la Presidencia
(1976) *México a través de los mensajes presidenciales*, tomo II "La educación pública".
epúlveda, G. María Manuela
(1976), *La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta,* Tesis, Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 1976.
hulgovski, Anatol
(1972), *México en la encrucijada de su historia,* Ediciones de Cultura Popular, México.
ierra, Augusto Santiago
(1973), *Las misiones culturales*, SEP/setentas, México.
ierra, Justo
(1977), *Obras completas,* vol. VIII, "La educación nacional", UNAM, México.
ierra, Justo
(1990), *Prosas,* UNAM, México.

Silva Herzog, Jesús
(1980), *Breve historia de la Revolución Mexicana,* 2 vols., FCE, México.
Silva Michelena, Héctor
(1971), *Universidad, dependencia y revolución,* Siglo XXI Editores, México.
Silva, Ludovico
(1978), *Teoría y práctica de la ideología*, Nuestro Tiempo, México.
Simpson, Eyler N.
(1928), "Notas preliminares e impresiones sobre el trabajo de las misiones culturales", en SEP, *Las misiones culturales, 1927* SEP, México.
Simpson, Eyler N.
(1952), "El ejido única salida para México", *Problemas agrícolas e industriales de México*, vol. IV, núm. 4.
Solana, F. y otros
(1981) (coord.), *Historia de la educación pública en México,* FCE-SEP, México.
Solís M., Leopoldo
(1967), "Hacia un análisis general a largo plazo del desarrollo económico de México, *Economía* y Demografía, vol. I (1) Colegio de México, México.
Solís M., Leopoldo
(1969), "La evolución económica de México a partir de la revolución", *Economía y Demografía*, vol. III (1), Colegio de México, México.
Solís M., Leopoldo
(1970), *La realidad económica mexicana: retrovisión y perspectivas*, Siglo XXI Editores, México.
Solís M., Leopoldo
(1972), *Controversias sobre el crecimiento y la distribución,* FCE, México.
Sosa Pulido, Rogelio
(1997), "Comentarios a la tesis de Arturo P. Huerta G. Crisis y restructuración del capitalismo en México", en Corona Treviño, Leonel (coord.), *33 tesis de doctorado en economía*, FE-UNAM, México.
Stavenhagen, Rodolfo
(1973), "Problemas de conceptualización de las clases sociales en América Latina", en *Las ciencias sociales en América Latina*, IIS-UNAM, México.
Stavenhagen, Rodolfo

árez Gaona, Enrique
(1971), "La legitimación del poder en México: Madero y Carranza ante el poder revolucionario", en *Extremos de México,* Homenaje a Daniel Cosío Villegas, El Colegio de México, México.
chodolski, Bodgan
(1966), *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*, Grijalbo, México.
nkel, Oswaldo (FA)
"La universidad latinoamericana ante el avance científico: algunas reflexiones", en *Primera conferencia Latinoamericana sobre planeamiento universitario*, Memoria de la UDUAL.
mayo L., Jorge
(1967), *Introducción en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el DF,* 1867-1967, UNAM, México.
nnenbaum, Frank
(1951), "México: la lucha por la paz y el pan", *Problemas agrícolas e industriales de México*, vol. III.
jera, Humberto
(1960), *Crónica de la educación rural mexicana*, SEP, México.
llo, Carlos
(1968), *La tenencia de la tierra en México,* IIS-UNAM, México.
na Ramírez, Felipe
(1958), *Artículo 115, Derecho constitucional mexicano,* Porrúa, México.
xeira, Anisio
(inédito, 1966), *Valores reales y profesados en América Latina,* Universidad Nacional de Colombia-PLEDES, Bogotá.
xier, Jacques
(1975), *Gramsci, teórico de las superestructuras*, Ediciones de Cultura Popular, México.
erborn, Goran
(1984), *Ciencia, clase y sociedad,* Siglo XXI Editores, España.
omas, Lawrence G.
(1956), *The Occupational Structure and Education*, Prentice-Hall, Englewood.

árez Gaona, Enrique
(1971), "La legitimación del poder en México: Madero y Carranza ante el poder revolucionario", en *Extremos de México,* Homenaje a Daniel Cosío Villegas, El Colegio de México, México.
chodolski, Bodgan
(1966), *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*, Grijalbo, México.
nkel, Oswaldo (FA)
"La universidad latinoamericana ante el avance científico: algunas reflexiones", en *Primera conferencia Latinoamericana sobre planeamiento universitario,* Memoria de la UDUAL.
mayo L., Jorge
(1967), *Introducción en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el DF,* 1867-1967, UNAM, México.
nnenbaum, Frank
(1951), "México· la lucha por la paz y el pan", *Problemas agrícolas e industriales de México*, vol. III.
jera, Humberto
(1960), *Crónica de la educación rural mexicana*, SEP, México.
llo, Carlos
(1968), *La tenencia de la tierra en México,* IIS-UNAM, México.
na Ramírez, Felipe
(1958), *Artículo 115, Derecho constitucional mexicano,* Porrúa, México.
xeira, Anisio
(inédito, 1966), *Valores reales y profesados en América Latina,* Universidad Nacional de Colombia-PLEDES, Bogotá.
xier, Jacques
(1975), *Gramsci, teórico de las superestructuras*, Ediciones de Cultura Popular, México.
erborn, Göran
(1984), *Ciencia, clase y sociedad,* Siglo XXI Editores, España.
omas, Lawrence G.
(1956), *The Occupational Structure and Education*, Prentice-Hall, Englewood.

lenzuela, José C.
(1978), "Trabajo productivo e improductivo en México", *Críticas de la Economía Política,* núm. 8, julio-septiembre.
lle, Erasto
(1940), "La educación primaria urbana", *Revista Mexicana de Educación*, año I, núm. 4, noviembre.
sconcelos, José
(1959), *Obras completas,* 3 vols., 1957, 1958 y 1959, Libreros Mexicanos Unidos, México.
sconcelos, José
(1981a), *Antología de textos sobre educación de José Vasconcelos,* SEP/FCE, México.
sconi, Tomás Amadeo
(1967), *Educación y cambio social,* CESO, Santiago de Chile.
ughan, Mary Kay
(1982), *Estado, Clases sociales y educación en México,* ts. I y II, SEP, México.
zquez de Knauth, Josefina,
(1970), *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.
ar Vázquez, Octavio
(1943), *La esencia de la escuela mexicana*, Ediciones del Comité Educacional de la Iniciativa Privada (Congreso Nacional de Educación), México.
:non, Raymond
(1967), *El dilema del desarrollo económico de México*, Diana, México.
lal, Gregorio
(2000), *Grandes empresas, economía y poder en México,* Plaza y Valdés, México,
la Aguilera, Manuel
(1976), "Las bases sociales y el Estado mexicano y sus problemas actuales", en IIS-UNAM, *El perfil de México en 1980*, México.
lareal, René
(1988), *México 2010 de la Industrialización tardía a la restructuración industrial,* Diana, México.

Villarreal Canseco, Tomás
(1963), "La globalización de la enseñanza", en *Teoría y aplicación de la reforma educativa,* SEP, México.
Villarreal Muñoz, Antonio
(1921), *Restitución y dotación de ejidos· codificación de leyes, decretos y circulares expedidas en materia agraria,* Comisión Nacional Agraria, México.
Watson, Goodwin
(1939), *Education and Social Welfare in Mexico, Education Objetives,* Concil for Pan American Democracy, Nueva York.
Weber, Max
(1939), *Economía y sociedad,* FCE, México.
Weiss, Eduardo
(1981), "La ideología de la escuela primaria mexicana. Análisis de los libros de texto de primaria de Cárdenas a Echeverría", en *Memorias del Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad,* DIE-CIEA-IPN, Universidad Veracruzana, México.
Whetten, Nathan L.
(1953), "México rural", *Problemas agrícolas e industriales de México,* vol. 15.
Wilkie, James W.
(1968), *The Mexican Revolution,* Federal Expenditure and Social Change Since 1910, University Press, Berkeley, Los Ángeles.
Wionczek, Miguel S.
(1973), "Los problemas de la transferencia de tecnología en un marco de industrialización acelerada: el caso de México", en selección de Solís, Leopoldo, *La economía mexicana,* t. II, Política y desarrollo, FCE, México.
Wionczek, Miguel S.
(1970), "La inversión extranjera privada en México: problemas y perspectivas", *Comercio Exterior,* vol. XX, núm. 10.
Wolf, Marshall
(1965), "Problemas sociales y políticos del planteamiento de la educación en América Latina", en *Los problemas y la estrategia del planteamiento de la educación,* Unesco, México.
Wolf, Marshall

trabajo presentado a la mesa redonda sobre sociología de la educación y el desarrollo, *IV Congreso Mundial de Sociología*, Evian France, 4 a 11 de septiembre.

Womack, John Jr.
(1970), *Zapata y la Revolución Mexicana*, Siglo xxi Editores, México.

Zapata Emiliano y otros
"Plan de Ayala", en Womack, John, Jr (1969), *Zapata y la Revolución Mexicana*, Siglo xxi Editores, México.

Zea Leopoldo
(1956), *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, Talleres Gráficos de la Nación, México.

Zea Leopoldo
(1968), *El positivismo en México*, fce, México.

La educación primaria en la formación social mexicana (1875-1970),
número 17 de la Colección Teoría y análisis de la DCSH de la UAM Xochimilco
se terminó de imprimir el 11 de diciembre de 2011,
en Impresora Cometa, Cerrada Michoacán, núm. 4,
colonia Paraje Zacatepec, 09560, delegación Iztapalapa,
México DF, 56 91 70 53
La edición consta de 1000 ejemplares más sobrantes para reposición.

Novedades editoriales

Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas
Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.)

Marx, lógica y capital. La dialéctica de la tasa de ganancia y la forma-precio
Mario Robles Báez

Videoarte. Del cine experimental al arte total
Laura Rosseti Ricapito

Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas
Alejandro Cerda García

Elementos básicos de estadística y probabilidad para ciencias sociales
Isaac Pierdant y Jesús Rodríguez

Guía de preguntas y ejercicios prácticos de microeconomía
Mario Capdevielle y Mario Robles Báez

Cómo investigar y escribir en ciencias sociales
Hugo E. Sáez Arreceygor

La investigación social. Caminos, recursos acercamientos y consejos
Anna María Fernández Poncela

Caos en el capitalismo financiero global
Carlos A. Rozo Bernal

Publicaciones periódicas

Revista *Argumentos* 67
Tema: La sociedad compleja: el pensamiento científico y la práctica sensitiva

Revista *Veredas*, núm. 23
Tema: México rumbo al 2012: geografía y tendencias electorales

DCSH Publicaciones
http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx

El autor propone reconstruir e interpretar la evolución de la educación primaria del país en el periodo de 1875-1970. Dado este objetivo, se entrecruzan en el texto tres planos: la recuperación de la información estadística, la revisión de los hechos históricos significativos y la interpretación teórico-social. A esta complejidad se añade la gran diversidad de los periodos históricos comprendidos: porfiriato, revolución, reconstrucción posrevolucionaria en los años veinte y consolidación posterior. El texto final es resultado de un intenso y perseverante esfuerzo del autor.

Pablo Latapí

El eje de su planteamiento, la educación primaria como factor fundamental del desarrollo capitalista, como una fuerza productiva, es la guía metodológica para abordar su apreciación diferenciada de aquella relación, según el grado y forma de desarrollo capitalista en el país. El recorrido histórico analítico de la educación en México, de la manera cómo se carga de cirscunstancias sociales y políticas en cada etapa del crecimiento, desde el porfirismo hasta 1970, y por lo tanto el peso inmenso que tiene el subdesarrollo, le permite elaborar un texto ilustrativo, ágil, de lectura amena. De particular importancia es el abordaje que hace de la revolución cardenista y las consecuencias sobre la educación, y a la vez, el papel de ésta en el desarrollo. Termina con la apreciación del gradual alineamiento de la educación a las funciones sociales más instrumentales, sin siquiera tener éxito en este sentido por las infinitas dificultadoes del atraso.

Sergio de la Peña

Esta obra aporta una sistematización –que era muy necesaria– de diversos datos y acontecimientos que hasta ahora sólo han sido analizados parcialmente; gracias a lo cual el autor contribuye significativamente al esclarecimiento del significado sociológico de las políticas educativas que constituyen su objeto de estudio. Por lo anterior, considero que sería muy conveniente poner el texto al alcance de los especialistas en historia de la educación, sociología de la educación, planeación educativa y ciencias políticas, así como de los estudiantes inscritos en programas de posgrado relacionados con esas materias.

Carlos Muñoz Izquierdo

ISBN 607477567 - 9
9 786074 775679

CREATIVE COMMONS

Publicaciones